

A didatização da escrita laboral no curso de formação docente  
Sequência didática: aprendendo por meio de resenhas /  
*The didacticization of labor writing in the teacher training course*  
*Didactic sequence: learning through reviews*

*Renilson Nóbrega Gomes\**

Doutorando em Linguagem e Ensino (UFCG), Mestre em Letras (UFRN), Pós-graduado em Linguística e Literatura (UEPB), Formação do Educador (UEPB) e Linguística de Texto e Ensino (UFRN), e Graduado em Letras (UEPB). Leciona a disciplina de Língua Portuguesa na rede de ensino de Tenório-PB e na rede de ensino da Paraíba.

 <https://orcid.org/0000-0002-3719-1133>

*Williany Miranda da Silva\*\**

Professora Titular da Unidade Acadêmica de Letras e membro do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande, na área de Estudos Linguísticos. Possui mestrado e doutorado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco e atua na área de Linguística, com ênfase em Leitura e Produção de Textos, destacando-se os seguintes temas: materiais didáticos, ambientes digitais, concepções de ensino, formação docente, livro didático, escrita e oralidade.

 <https://orcid.org/0000-0001-6667-2385>

**Recebido** em 07 mai. 2023. **Aprovado** em: 18 ago. 2023.

**Como citar este artigo:**

GOMES, Renilson Nóbrega; SILVA, Williany Miranda da. A didatização da escrita laboral no curso de formação docente Sequência didática: aprendendo por meio de resenhas. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 12, n. 3, p. 141-161, dez. 2023. Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10460210>

**RESUMO**

O domínio de um gênero é condição para empregá-lo na concretização de um projeto de discurso (BAKHTIN, 2003). Todavia, em contexto escolar, ainda vemos abordagem de ensino sem significado e de forma aligeirada, carecendo de um trabalho mais sistemático como oportuniza uma sequência didática (SWIDERSKI; COSTA-HÜBES, 2009). Neste artigo, refletimos sobre formação docente a partir do tratamento didático concedido à sequência didática. Assim, objetivamos: 1º) identificar processos de didatização da escrita laboral no curso Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas e 2º) analisar perspectivas de formação docente que se refratam na didatização da sequência

\*

 [renilson.professor@hotmail.com](mailto:renilson.professor@hotmail.com)

\*\*

 [williany.miranda@professor.ufcg.edu.br](mailto:williany.miranda@professor.ufcg.edu.br)

didática. Para tanto, consideramos noções teóricas sobre escrita laboral, sequência didática e paradigmas tradicional e da complexidade na educação. Quanto à metodologia, é uma pesquisa qualitativa do tipo análise documental, em cuja geração de dados, utilizamos um plano de ensino. Os resultados apontam que a didatização da sequência didática se efetiva com foco no ensino e na produção de uma resenha e não no dispositivo de ensino em questão, como se espera em um curso de formação docente, associando teoria à prática do cursista.

**PALAVRAS-CHAVE:** Didatização da escrita laboral; Formação docente; Sequência didática.

#### **ABSTRACT**

*Mastery of a genre is a condition for employing it in the realization of a discourse project (BAKHTIN, 2003). However, in a school context, we still see a meaningless and lighthearted teaching approach, lacking a more systematic work as it provides a didactic sequence (SWIDERSKI; COSTA-HÜBES, 2009). In this direction, in this article, we reflect on teacher training from the didactic treatment given to the didactic sequence. Thus, we aimed to: 1st) to identify processes of didacticization of labor writing in the Didactic Sequence course: learning through reviews and 2nd) to analyze perspectives of teacher training that are refracted in the didacticization of the didactic sequence. For that, we consider theoretical notions about labor writing, didactic sequence and traditional paradigms and complexity in education. As for the methodology, it is a qualitative research of the documental analysis type, in whose data generation, we used a teaching plan. The results indicate that the didacticization of the didactic sequence is effective with a focus on teaching and the production of a review and not on the teaching device in question, as expected in a teacher training course, associating theory with the practice of the student.*

**KEYWORDS:** Didatization of labor writing; Teacher training; Didactic Sequence.

## **1 Considerações iniciais**

É visível que a escrita se faz presente na vida das pessoas. Assim, para responder a diferentes eventos a partir da referida prática de linguagem, elas utilizam-na em suas casas e na comunidade onde residem, na escola onde estudam e no trabalho que exercem, entre outras esferas sociais. Para Cavalcante (2008), a escrita se efetiva para suprir uma deficiência da linguagem oral, ou seja, para alcançar algo ou alguém que a fala não consegue.

Todavia, muitas pessoas reconhecem as dificuldades que têm para escrever, expressando falta de condições para desenvolver um texto com facilidade, isso quando chegam a produzi-lo. Essa realidade decorre, em nossa ótica, devido à formação escolar que não contribuiu para o uso da escrita em diferentes domínios discursivos e situações de interação (MARCUSCHI, 2008), deixando de adequar-se aos objetivos que se espera atingir junto aos seus interlocutores.

Em acréscimo, Cavalcante (2008) explica que a escrita é um processo que não se inicia com a escrita do texto, mas, muito antes. Para a autora, o texto está contido em uma prática social e nela adquire sentido. A concepção de escrita como uma prática processual é reforçada por Reinaldo (2001), Arcoverde e Arcoverde (2007) e Paz (2010), entre outros teóricos. Tal processo diz respeito à vivência de etapas com foco na produção textual, quais sejam: planejamento do texto, escolha do gênero, nível de linguagem, conteúdo e adequação ao propósito comunicativo

que se deseja atender a partir do texto e interlocutor, além da fase de materialização das ideias no texto através da escrita e, por fim, a revisão e reelaboração do texto.

O domínio de um gênero – no que concerne aos componentes linguístico-textual e comunicativo que o constituem – é condição para empregá-lo na concretização de um projeto de discurso (BAKHTIN, 2003). No entanto, em contexto escolar, ainda temos visto práticas de escrita que se efetivam à luz de uma abordagem de ensino sem significado e de forma aligeirada, carecendo de um trabalho mais sistemático como oportuniza uma sequência didática (SD) (SWIDERSKI; COSTA-HÜBES, 2009).

Nesse sentido, o presente artigo põe em relevo considerações sobre o processo de didatização da escrita laboral do professor em um dos cursos de formação docente oferecido a distância pelo Programa Escrevendo o Futuro (PEF), *Sequência didática: aprendendo por meio de resenhas (SD-AR)*. Para isso, ao estudarmos sobre SD idealizada e proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), assim como a sua discussão por Cordeiro (2000), Bezerra (2002), Freitas (2006), Araújo (2013), Swiderski e Costa-Hübes (2009), refletimos sobre um objeto de conhecimento no intento de apontar outros encaminhamentos para a formação de professores que atuam no campo da linguagem (MOITA LOPES, 2006).

Neste trabalho, procuramos responder aos seguintes questionamentos de pesquisa: 1º) como a sequência didática é didatizada para o docente participante de curso de formação continuada? E 2º) o que esse processo de didatização revela a respeito da perspectiva de formação de professores dos produtores do curso? A fim de respondê-los, definimos como objetivo geral: refletir sobre formação docente a partir do tratamento didático concedido à SD. E como objetivos específicos: 1º) identificar processos de didatização da escrita laboral no curso Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas e 2º) analisar perspectivas de formação docente que se refratam na didatização da sequência didática.

Este artigo é composto de cinco seções, contando estas considerações iniciais como a primeira; na segunda, discorremos sobre a concepção de escrita laboral e SD, complementando com noções dos paradigmas tradicional e da complexidade da educação; na terceira, tratamos do percurso metodológico, falando sobre o curso SD-AR, a natureza da investigação e o processamento dos dados; na quarta, analisamos e discutimos acerca do processo de didatização proposto pelo referido curso; e, na quinta e última, apresentamos nossas considerações finais, seguidas das referências.

Por fim, salientamos que após a sua realização, observamos que a didatização da SD se efetiva com foco no ensino e na produção de uma resenha e não no dispositivo de ensino em questão, como se espera em um curso de formação docente, associando teoria à prática do participante.

## **2 A didatização da SD na perspectiva da formação docente: algumas noções teóricas mobilizadas em tela**

Pedagogicamente, o professor efetiva práticas de leitura e escrita exigidas na sua docência. Nas palavras de Kleiman (2006), tais práticas de linguagem dizem respeito ao letramento docente, que corresponde às práticas sociais de uso da escrita, por exemplo, relacionadas ao trabalho do professor, oportunizando-o ser agente de letramento. O referido letramento se constitui ora do letramento escolar – as práticas sociais de uso da escrita específicas da escola; ora do letramento acadêmico – as práticas comuns da academia –, uma vez que o primeiro pauta o agir laboral do professor e o segundo fundamenta o agir do professor.

Além dos gêneros laborais equivalentes à prática docente, o professor escreve vários dispositivos didáticos, entre eles, neste artigo, explanamos sobre SD. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 96), as sequências didáticas “visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas”. Em outras palavras, Gomes (2019, p. 111) acrescenta que as sequências didáticas “favorecem ao desenvolvimento de etapas diferenciadas de aulas que se complementam, permitindo o conhecimento de um gênero, a sua produção e circulação já na sala de aula”. Assim, a SD poderá atender a um dos seguintes objetivos:

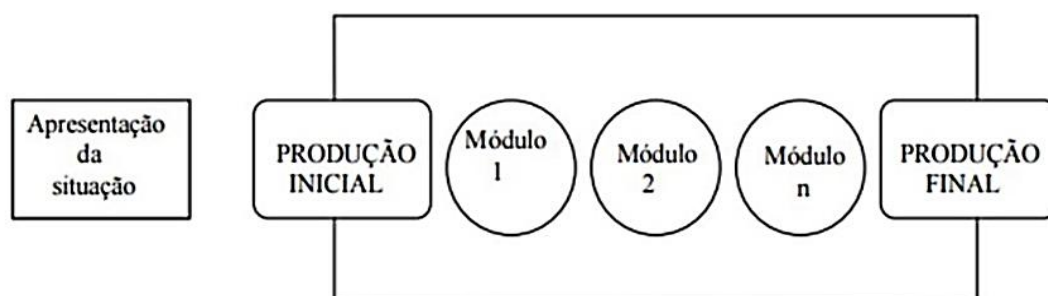
- ✓ Permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado;
- ✓ Propor uma concepção que englobe o conjunto de escolaridade obrigatória;
- ✓ Centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita;
- ✓ Oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções;
- ✓ Ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino; e,
- ✓ Favorecer à elaboração de projetos de classe (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 81-82).

Com base na citação, vemos que a SD possibilita a projeção de um ensino que contempla as práticas de oralidade e escrita, centrada no texto. Além disso, coloca o aluno frente a textos que, ao aprendê-los, poderão se sentir instigados a produzir, reconhecendo e usando os saberes adquiridos/construídos nos módulos de ensino planejados para esse fim. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83), “as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”.

Desse modo, a SD é definida pelos autores como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 82), proporcionando ao estudante um percurso para a realização das tarefas e etapas de produção.

A seguir, demonstramos o modelo de SD representado pelos autores precedentes:

**Figura 1:** Esquema da Sequência Didática



**Fonte:** Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83).

Como exposto no esquema, os autores evidenciam as seguintes orientações para as etapas que formam a SD:

- a) Apresentação da situação: consiste em apresentar, de maneira detalhada e bem definida, como será desenvolvida a tarefa pelos estudantes. Nesta etapa, no que se refere à primeira dimensão, deve-se responder às seguintes perguntas: por que escrever, isto é, qual a finalidade dessa produção? Qual é o gênero que será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção? Já a segunda dimensão se refere aos conteúdos a serem desenvolvidos;

- b) Primeira produção: é uma atividade que consiste em verificar o que é de domínio do aluno em relação ao gênero que está sendo trabalhado e, a partir dela, efetivar-se-á os ajustes nas atividades que serão desenvolvidas posteriormente;
- c) Os módulos: são atividades diversas da SD organizadas a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos na primeira produção. “Eles não são fixos, mas seguem uma sequência que vai do mais complexo ao mais simples para, no final, voltar ao complexo que é a produção textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 215) e podem ser tantos módulos quantos forem necessários para que se atinjam os objetivos propostos; e,
- d) A produção final: é o momento em que o aluno pode pôr em prática o que aprendeu ao longo das atividades desenvolvidas nos módulos, além de permitir ao professor realizar uma avaliação de todo o processo e, se houver necessidade, acrescentar outras atividades como, por exemplo, a reescrita do texto.

Tal esquema, nas palavras de Araújo (2013), considera a noção de língua/gênero como interação (BAKHTIN, 1992, 2000), bem como as que a elas se associam ao campo da noção de atividade de linguagem (BRONCKART, 2006) e de aprendizagem como atividade intra e intersicológica desenvolvida na zona proximal de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998). Portanto, não se trata apenas de uma forma de organizar a aula com o ensino de gêneros, mas é, na verdade, a condução metodológica de uma série de fundamentos teóricos sobre o ensino e a aprendizagem.

Em consideração a nossa realidade, Araújo (2013) recomenda que a proposta teórico-metodológica em abordagem sofra adaptação, remodelação, sobretudo, no tocante à parte da primeira produção. Nessa mesma perspectiva, Freitas (2006) acrescenta que não parece interessante solicitar a produção diagnóstica, principalmente, quando se percebe que os alunos não dominam os conhecimentos linguístico-textual e comunicativo que constituem a infraestrutura de um dado gênero, bem como a sua função. Em consequência disso, percebendo a falta de experiência dos alunos de Ensino Médio de uma escola pública com estratégias argumentativas, Freitas (2006) remodelou a proposta da escola de Genebra, substituindo o módulo da produção inicial por um módulo que se destinava à leitura do gênero artigo de opinião, para depois ensiná-los a reconhecer estratégias argumentativas usadas e, por fim, levá-los a escrever o gênero. Assim, vemos que o ensino de um gênero partiu da leitura de um texto no que diz respeito à identificação de elementos que constituem a sua composição textual e discursiva.

Alinhando-se ao pensamento de Araújo (2013) e Freitas (2006), Cordeiro (2000) reforça que o procedimento didático em discussão deve ser adaptado às possibilidades de aprendizagem dos alunos. Por isso, os professores devem planejar e aplicar atividades diversas que os auxiliem a identificar o que já sabem e precisam aprender no sentido de dominar e empregar posteriormente um gênero. O gerenciamento de uma prática de linguagem oral e escrita por meio de uma SD, na ótica da autora, deve instrumentalizar os alunos dos conhecimentos necessários à produção de textos pertencentes a diferentes gêneros.

Nesse caminho, Cordeiro (2000) ilustra que, no ensino de narrativas de aventura de viagens, pautado em uma SD, a docente propôs que os alunos pesquisassem sobre tal gênero, tipos de narradores, características dos séculos XVI, XVII e XVIII, período em que foram ambientadas as narrativas escritas pelos alunos, como também sobre a identificação, características e funções dos personagens que participaram das histórias, produzindo, por último, um texto, objetivando sistematizar o estudo realizado.

De igual modo, Bezerra (2002), ao descrever uma experiência de ensino com o gênero carta de leitor em turmas de adolescentes, destaca uma alteração no modelo de SD proposto pela equipe de Genebra, de modo que não partiu da produção inicial diagnóstica, mas da leitura de cartas até a produção e publicação dos textos.

Sobre o trabalho de Bezerra (2002), Araújo (2013) dividiu-o em três etapas. Na primeira, Bezerra ocupou com o trabalho de leitura. Na fase intermediária, destinou à produção das cartas de leitor que foi sucedida pelo trabalho de reescritura, centrado em pontos gramaticais e nas características do gênero ainda não dominados pelos alunos. Continuando, Bezerra (2002) sugeriu que fosse feita uma visita à redação de um jornal/revista ou uma entrevista com um especialista para saber como é feito o processo de triagem de cartas enviadas à redação. Também recomendou que as cartas fossem enviadas para publicação em algum periódico e se publicadas, fossem avaliadas as diferenças entre a versão enviada e a publicada. Além disso, propôs que fossem comparadas com cartas de revistas voltadas para públicos diferentes. Para o término, instigou a comparação das cartas com outros gêneros nos quais leitores, ouvintes e/ou telespectadores manifestam sua opinião, bem como a continuação do estudo com cartas de leitor correspondentes a outras temáticas.

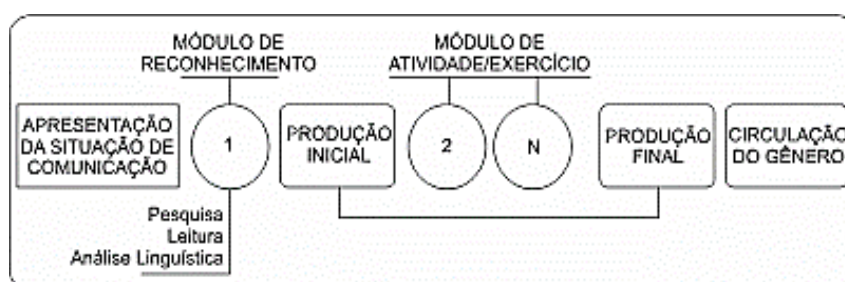
Importa salientar que devido aos portadores de texto virem sendo configurados a partir da versão digital, as pessoas têm se deparado, ao lado dos textos, com espaços para tecerem comentários sobre as informações lidas. Em vista disso, surge a necessidade de o professor em

sala de aula orientar os alunos para o que antes ele fazia quando escolarizava a carta de leitor, a julgar a nova realidade posta, destacando, por exemplo, o que se conserva e se altera entre os dois gêneros.

Nesse mesmo sentido, Swiderski e Costa-Hübes (2009) discorrem sobre um trabalho de docentes das séries iniciais, que integram o Grupo de Estudo em Língua Portuguesa, coordenado pela Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes, apoiado pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP). Segundo as autoras, esse trabalho ocorreu a partir de uma adaptação da proposta de SD sugerida pela escola de Genebra. Nela, Costa-Hübes (2009) orientou a importância de ser acrescido o módulo de reconhecimento do gênero a ser didatizado entre a apresentação da situação de comunicação e a produção inicial, composto por situações de ensino e aprendizagem que movimentem a leitura e a análise linguística de amostras do texto a ser aprendido, produzido.

A seguir, apresentamos imagem da SD adaptada por Costa-Hübes (2009):

**Figura 2:** Esquema da SD adaptada por Costa-Hübes



**Fonte:** Swiderski e Costa-Hübes (2009, p. 120).

A julgar a relevância da estrutura de SD trazida na Fig. 2, ainda sobre o módulo de reconhecimento que antecede à produção inicial, Swiderski e Costa-Hübes (2009) orientam o professor a planejar situações que envolvam a leitura de textos do gênero selecionado que trafega socialmente. Assim, apoiadas nos dizeres de Solé (1998), as autoras propõem a aplicação de estratégias que vão além do ato de ler, não ignorando, portanto, as demais práticas de linguagem do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa – análise linguística, por exemplo.

Ao reconhecerem que as informações inerentes a um gênero não são dadas gratuitamente, Swiderski e Costa-Hübes (2009) salientam que a prática de ensino e aprendizagem deve incentivar o processo de pesquisa. Desse modo, cabe ao professor propor atividades em que



o aluno conheça os elementos que determinam a produção e a circulação de amostras do gênero, como ainda leia e as analise, reconhecendo os elementos que as constituem.

Amparando-se em Lopes-Rossi (2006), Swiderski e Costa-Hübes (2009) escrevem que o módulo de leitura, antes da produção de textos, oportuniza o aluno a conhecer os elementos que caracterizam o gênero que responderá a uma dada situação de linguagem. Para isso, elas endossam que o trabalho de leitura “não se limita apenas ao conteúdo temático, mas que amplia essa prática, abrangendo outros elementos que circundam um texto, como a leitura e a análise de seu contexto de produção, de sua função social, de sua construção composicional e de seu estilo linguístico” (SWIDERSKI; COSTA-HÜBES, 2009, p. 121).

Em consideração à ideia de SD como uma modularidade e produto final, Araújo (2013) orienta que o professor organize módulos relacionados à leitura do gênero, à análise linguística e à produção textual. Ou seja, atividades e exercícios que envolvam a leitura/escuta, a análise linguística e a produção oral/escrita.

Nesse prisma, Araújo (2013) propõe que uma SD seja formada com base nos seguintes apontamentos:

Para isso, deve ter uma justificativa para o gênero que será ensinado, deve elaborar um objetivo geral que norteie a definição de quantos e quais serão os módulos que devem contribuir para a compreensão do gênero, se o foco for a leitura (caso o gênero seja objeto de leitura, pois nem todos os gêneros se prestam a escrita escolar), ou a elaboração do produto final, caso o gênero seja tomado como objeto de escrita. Nesse caso, uma situação social de comunicação bastante precisa deve nortear a elaboração do produto final (ARAÚJO, 2013, p. 331).

Diante do enfoque teórico exibido, reconhecemos a SD como um procedimento metodológico que auxilia a disciplina de Língua Portuguesa a cumprir com um dos seus relevantes papéis, qual seja: “possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação” (BRASIL, 2006, p. 27).

As alterações realizadas pelas pesquisadoras precedentes na proposta teórico-metodológica sobre SD da Escola de Genebra, relembram duas inclinações paradigmáticas da educação: a tradicional e a complexidade. Isso se efetiva, quando elas não seguem similarmente o que Dolz, Noverraz e Schneuwly propõem para a escolarização de um gênero oral ou escrito – característica típica do trabalho vinculado ao paradigma tradicional; mas alteram os caminhos

didáticos no sentido de contemplar as realidades de conhecimento de seus alunos – característica do paradigma da complexidade.

Por fim, vale lembrar que, no paradigma tradicional, a prática docente se alinha à reprodução de um conhecimento acumulado e repassado como verdade absoluta. Por sua vez, no paradigma da complexidade, os saberes se efetivam a partir de processos de construção e reconstrução, considerando as ações que o sujeito implementa sobre o ambiente e pelas trocas nos processos de assimilação, acomodação e auto-organização, ou seja, por meio de uma conexão interativa e dialógica entre aluno, professor e o ambiente onde se encontram (BEHRENS; OLIARI, 2007).

### **3 Percurso metodológico: do ambiente do curso à abordagem metodológica para análise da SD**

Nesta seção, trazemos considerações sobre o curso de formação continuada de professores SD-AR, como também a natureza da pesquisa, o procedimento de geração de dados e a definição de nossas categorias de análise.

#### **3.1 Sobre o curso Sequência didática: aprendendo por meio de resenhas**

SD-AR é um curso de formação docente oferecido a distância pelo PEF que se destina a professores de Língua Portuguesa que lecionam nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano) e no Ensino Médio. Tal curso oportuniza ao professor vivenciar uma SD para escrever uma resenha de um produto cultural, como também compreender, a partir desta vivência, quais são os princípios de trabalho com gêneros e com o referido objeto teórico-metodológico na escola, além de conhecer e refletir sobre atividades e exercícios que ajudam a pensar em como ensinar crianças e jovens a produzir textos. Seu tempo de duração é de doze semanas, ou seja, dois meses, compondo uma carga horária total de 80 horas.

De acordo com a programação – plano de ensino –, o percurso de estudos da formação é composto por sete módulos. Neles, o cursista toma conhecimento do ambiente do curso, assim como do ambiente virtual de aprendizagem. Aprende ainda o que é e como se faz uma resenha;

quais os gêneros assemelhados e princípios gerais para a elaboração da SD; qual o plano global e o conteúdo temático do texto; as características linguístico-discursivas do texto; elabora a versão final de sua resenha; e reflete sobre o percurso: escrevendo uma resenha por meio de uma SD.

A partir dos módulos de estudo, o cursista conta com ensinamentos sobre o gênero resenha, sendo este escrito com base na vivência de uma SD (DOLZ; SCHENEUWLY; NOVERRAZ, 2011), como já acentuado. Assim, partindo do conceito de resenha, o participante é motivado a escrever a produção inicial, de modo que tal processo é sucedido pela didatização de conhecimentos relacionados, primeiro, ao plano global e conteúdo de uma resenha e, depois, às características linguístico-discursivas do referido gênero.

O curso conta com um(a) mediador(a) especialista por turma, disponível para acompanhar e orientar os(as) participantes em seus estudos. As atividades devem ser realizadas no horário mais adequado ao(à) participante, respeitando os prazos finais estabelecidos no cronograma do curso, e são de diferentes naturezas: *autoformativa* – exercícios realizados individualmente, sem interação ou mediação; *interativas* – debates em fóruns; e *mediadas* – tarefas por escrito enviadas pelo(a) participante e comentadas pelo mediador(a).

A escrita de uma resenha é a tarefa principal do curso. Para isso, o cursista deverá selecionar um dos produtos disponibilizados, a saber: (1) Plataforma virtual "Espaço de Leitura"; (2) Documentário "Pelas Margens: vozes femininas na literatura periférica"; ou (3) Podcast "Quadro Negro #24 – Lei 10.639". Ademais, são repassadas algumas orientações, objetivando guiá-lo na produção de sua resenha:

1. Identifique a obra: coloque os dados bibliográficos essenciais do produto cultural que você vai resenhar. Indique, por exemplo, o *site* em que ele se encontra disponível.
2. Apresente a obra: situe o leitor descrevendo em poucas linhas todo o conteúdo do texto a ser resenhado.
3. Descreva a estrutura: Qual *site*, duração, como é dividido o produto cultural, etc.
4. Descreva o conteúdo: Aqui sim, utilize mais parágrafos para resumir claramente o texto resenhado.
5. Analise de forma crítica: Argumente fazendo comparações ou até mesmo utilizando-se de explicações que foram dadas no curso. É difícil encontrarmos resenhas que utilizam mais de 3 parágrafos para isso, porém não há um limite estabelecido. Dê asas ao seu senso crítico.
6. Recomende a obra: Você já viu, já resumiu e já deu sua opinião, agora é hora de analisar para quem o texto realmente é útil. Lembrem-se de que ele supostamente irá circular na esfera educacional. Como o professor poderá utilizá-lo em suas aulas?

7. Identifique o autor: Cuidado! Aqui você fala quem é o autor da obra que foi resenhada e não do autor da resenha (no caso, você).

8. Assine e identifique-se: Agora, sim. No último parágrafo você escreve seu nome e fala algo como, por exemplo: “Professor do Colégio Fulano de tal. Ou, acadêmico do curso de Letras da Universidade ...”. (Orientações da Mediadora repassadas aos cursistas, no ambiente do curso, a fim de guiá-los na escrita da resenha). (Programa Escrevendo o Futuro, 2020).

Em consideração às orientações citadas, os cursistas são advertidos que não deverão segui-las conforme a ordem apresentada. Todavia, eles podem descrever um dos produtos e avaliá-lo, sem esquecer de colocar os itens prescritos no texto de sua resenha. Além disso, são chamados a atenção para a entrega de sua resenha, pois, sem ela, não há certificação, mesmo que tenham feito as tarefas, participado dos fóruns e realizado os exercícios.

Para participar do curso, enfim, os interessados precisam atender aos seguintes critérios: dispor de cerca de 8 horas semanais para se dedicar ao curso; ter habilidade de gerenciamento do tempo, de forma a conseguir realizar as atividades nos prazos determinados; possuir habilidades de navegação na *web*, tais como abrir e fechar *links*, carregar vídeos para serem assistidos, responder e enviar mensagens; produzir arquivos em *Word* e enviá-los; dispor de conexão estável regular com internet; e ter instalado a última versão do programa gratuito *Adobe Reader*, no computador que utilizará para fazer o curso.

### 3.2 Da natureza da investigação ao processamento dos dados

Esta pesquisa se baseia nas orientações teóricas da Linguística Aplicada, considerando que analisamos um problema no qual a linguagem se destaca (LOPES, 2006), objetivando obter um entendimento da realidade (PAIVA, 2019). A sua realização guiou-se no que orienta a pesquisa documental (LE-GOFF, 1997), apoiando-se nos processos de didatização do curso de formação docente SD-AR, em articulação com as inclinações teóricas sobre letramento laboral, SD e paradigmas tradicional e da complexidade, desenhando-se como uma pesquisa de caráter qualitativo.

O objeto de análise foi o plano de ensino. No quadro 01, que segue, resumimos as informações contidas no referido documento no que toca aos objetivos, conteúdos a serem estudados, metodologia, tempo de duração, carga horária e certificação, e o que é preciso para participar.

**Quadro 01:** Curso online Sequência didática: aprendendo por meio de resenhas

Objetivos	<p>Vivenciar uma sequência didática (SD) para escrever uma resenha de um produto cultural.</p> <p>Compreender, a partir desta vivência, quais são os princípios do trabalho com gêneros e com SD na escola.</p> <p>Conhecer e refletir sobre atividades e exercícios que ajudam a pensar em como ensinar crianças e jovens a produzir textos na escola.</p>
Programa	<p>O curso é composto por sete módulos de uma a duas semanas cada, organizados da seguinte maneira:</p> <p>Módulo 1: Conhecendo o curso e o ambiente virtual de aprendizagem.</p> <p>Módulo 2: O que é e como se faz resenhas? Teoria e prática: a produção inicial do texto.</p> <p>Módulo 3: Gêneros assemelhados e princípios gerais para a elaboração da sequência didática.</p> <p>Módulo 4: O gênero resenha, plano global e conteúdo temático do texto.</p> <p>Módulo 5: As características linguístico-discursivas do texto.</p> <p>Módulo 6: Reescrita da versão final da resenha.</p> <p>Módulo 7: Refletindo sobre o percurso: escrevendo uma resenha por meio de uma SD. O que se passou comigo?</p>
Metodologia	<p>O curso é mediado, ou seja, conta com um(a) mediador(a) especialista por turma, disponível para acompanhar e orientar os(as) participantes em seus estudos.</p> <p>As atividades são realizadas no horário mais adequado ao(à) participante, respeitando os prazos finais estabelecidos no cronograma do curso, e são de diferentes naturezas:</p> <p>autoformativas: exercícios realizados individualmente, sem interação ou mediação;</p> <p>interativas: debates em fóruns;</p> <p>mediadas: tarefas por escrito enviadas pelo(a) participante e comentadas pelo mediador(a).</p>
Público-alvo	Professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.
Duração	12 semanas
Carga horária e certificação	A carga horária total é de 80 horas e o curso oferece duas categorias de certificação para os professores e professoras que cumprirem com os critérios explicitados no Contrato Didático: Certificação Parcial, de 40 horas; e Certificação Total, de 80 horas.
	<p>Disponível de cerca de 8 horas semanais para se dedicar ao curso.</p> <p>Ter habilidade de gerenciamento do tempo, de forma a conseguir realizar as atividades nos prazos determinados.</p>

O que eu preciso para participar	Possuir habilidades de navegação na <i>web</i> , tais como: abrir e fechar links; carregar vídeos para serem assistidos; responder e enviar mensagens; produzir arquivos em Word e enviá-los. Disponer de conexão estável regular com a internet. Ter instalado no computador que utilizará para fazer o curso a última versão do programa gratuito: <i>Adobe Reader</i> .
----------------------------------	--

Fonte: Programa Escrevendo o Futuro (2020).

Levando em conta as informações que compõem o plano de ensino do curso SD-AR, na próxima seção, evidenciamos as análises e discussões, relacionando o que dizem os estudiosos com o que propõe a formação para o domínio e, sequencialmente, a produção e a aplicação de uma SD na efetivação de uma prática de linguagem oral ou escrita de um determinado gênero de texto. Assim, esperamos contribuir no que diz respeito à redefinição pedagógica que pauta a formação em abordagem.

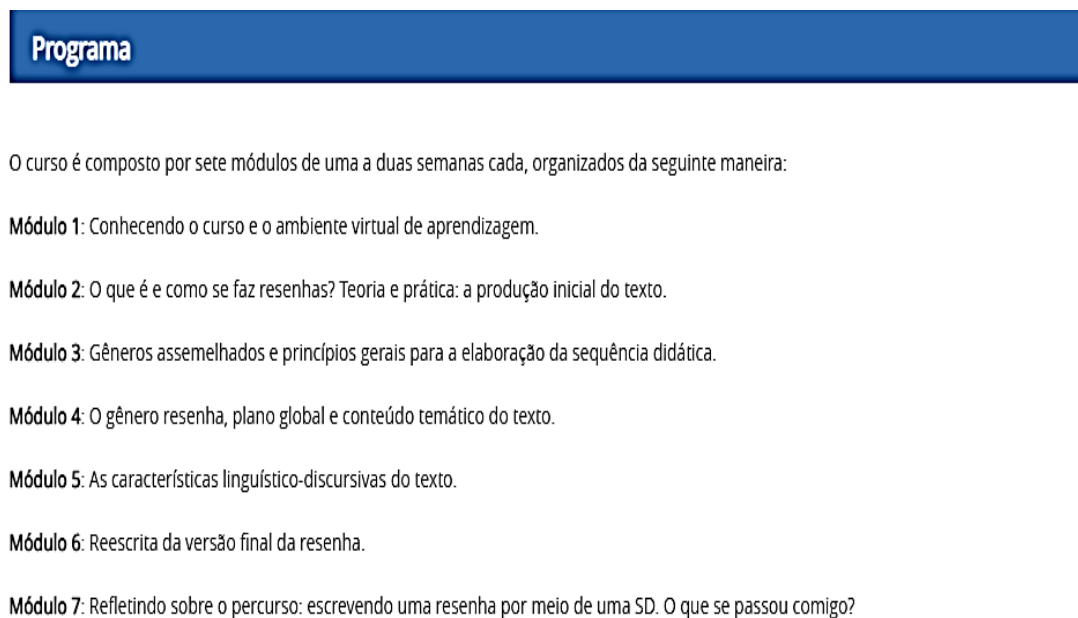
Por fim, considerando os objetivos e perguntas de pesquisa, sistematizamos as análises e discussões em duas categorias: *Processos de didatização sobre sequência didática*, que discorre sobre os procedimentos de ensino e aprendizagem utilizados no curso no sentido de oportunizar o conhecimento, domínio e emprego de uma SD a partir da escrita de uma resenha e *Perspectivas sobre formação docente na didatização de uma sequência didática*, que discute sobre aspecto(s) da formação do professor que é/são colocado(s) em evidência no curso pesquisado.

#### 4 A escrita laboral em discussão: analisando a didatização de uma SD

Nesta seção, após ao recorte de dados feito com foco na análise de um plano de ensino, refletimos sobre a formação docente através do tratamento concedido à SD. Assim, com base nele, investigamos processos de didatização, bem como perspectivas sobre formação docente que embasam a pedagogização do referido dispositivo de ensino no curso SD-AR.

##### 4.1 Processos de didatização sobre SD

Para esta subseção, apresentamos a análise do programa contido no plano de ensino, mostrando, assim, o itinerário pedagógico seguido no curso no processo de didatização sobre SD. Para isso, partimos as nossas reflexões com base no que apresenta a Fig. 3.

**Figura 3:** Programação de estudos do curso *Sequência didática: aprendendo por meio de resenhas*

**Fonte:** Programa Escrevendo o Futuro (2019).

Como exposto na Fig. 3, os estudos se concentram em sete módulos, como promete o curso, a partir da vivência de uma SD, com base no modelo proposto por Doz, Noverraz e Schneuwly (2011). Desse modo, observa-se que a ênfase recai na produção do gênero resenha, como demonstram os títulos dos Módulos 2, 4, 5 e 6 em detrimento à SD, Módulos 3 e 7, relacionando-se, assim, ao paradigma tradicional da educação cujo ensino focaliza o resultado ou o produto (BEHRENS; OLIARI, 2007).

Todavia, observa-se ainda que, a partir do título do Módulo 2, uma das etapas do dispositivo proposto por tais teóricos não é destacada para o cursista – a apresentação da situação –, após a discussão do que é uma resenha e como se faz, é solicitada a escrita de sua produção inicial.

Destacadas estas observações, primeiro, considerando que o curso se trata de uma formação para professores, que ele escreve na sua prática de ensino SD e não uma resenha, defendemos que a ordem dos conteúdos sistematizados nos módulos parta do que é tal dispositivo didático, e não nos saberes específicos do gênero proposto para ser escrito ora na produção inicial, ora na produção final. Com isso em vista, salientamos que no PEF, há ainda os cursos

*Caminhos da escrita e Nas tramas do texto: caminhos para a reescrita* que discorrem também sobre o referido recurso de ensino; no entanto, a discussão se demonstra mais volumosa no curso SD-AR, apesar do equívoco que se manifesta entre o que é didatizado e solicitado como atividade.

Em continuidade, em relação ao modo como a produção inicial é proposta, pensamos nas condições do cursista que não conhece uma resenha ou, talvez, tenha lido, mas não se deteve à análise da infraestrutura do texto. Logo, os conhecimentos mobilizados nos Módulos 2, 4 e 5 – o que é e como se faz uma resenha, plano global e plano temático do texto, as características linguístico-discursivas do texto – deveriam ser escolarizados antes da produção inicial (CORDEIRO, 2000; BEZERRA, 2002; FREITAS, 2006; ARAÚJO, 2013; SWIDERSKI E COSTA-HÜBES, 2009), tornando-se, assim, uma contribuição mais sólida no sentido de atender aos cursistas que se encontram na situação exemplificada.

As pesquisadoras mostram como a proposta de SD trazida pela Escola de Genebra não atendeu a realidades semelhantes a que colocamos em discussão, de modo que elas tiveram que readaptar, modular com o propósito de dar condições de seus alunos escreverem o gênero que lhes propuseram. Tal alteração coaduna com o que propõe o paradigma da complexidade da educação, cujos pressupostos permitem que o professor busque respostas com o objetivo de responder situações reais que emergem na sua prática de ensino cotidianamente (BEHRENS; OLIARI, 2007).

Por fim, reiteramos as considerações postas, acrescentando que no curso SD-AR, deveria ser considerado a escrita de uma SD, tratando-se de ser um recurso que apoia o professor na gestão de uma prática de ensino de um determinado gênero, precisando, assim, na nossa opinião, a prática, um dos aspectos da formação docente, ser revista pelos seus organizadores.

#### 4.2 Perspectivas sobre formação docente na didatização do gênero SD

À luz do que propõe o plano de ensino para a formação docente no que toca à didatização de SD, ainda considerando a programação de estudos demonstrada na Fig. 3, observamos que, na prática pedagógica do curso em questão, há aplicação de um conhecimento teórico com foco em atingir a um objetivo, mesclando, dessa forma, princípio teórico à prática. Ou seja, a ilustração de um trabalho a partir do que orientam Doz, Noverraz e Schneuwly (2011).



No entanto, a aprendizagem sobre SD a partir da produção de uma resenha poderá desviar a atenção do cursista de sua primitiva direção, que é a apropriação para domínio do referido instrumento didático e emprego na sala de aula. Isso se efetiva, na nossa ótica, quando se pede como produção uma resenha e não uma SD, que é um gênero de escrita laboral do professor.

Na escola, como é de nosso conhecimento, o professor presta conta de suas atividades junto à coordenação pedagógica, geralmente, através de documentos escolares como plano de curso, plano de unidade, plano de aula, SD e não de resenhas. Embora reconheçamos, desse modo, o momento em que o curso oferece ao cursista – Módulo 7 – para que ele reflita sobre o percurso vivenciado, objetivando a produção de uma resenha à luz de uma SD, pensamos que os seus promotores deveriam repensar o que consideram como produto final ou instrumento de avaliação.

No que concerne à lacuna posta, Araújo (2013) aponta elementos que deverão ser inseridos no texto de uma SD, que, na nossa opinião, auxiliarão o professor a sistematizar um projeto de discurso que visa realizar em sua sala de aula. De modo igual, o artigo *A elaboração do modelo didático de gênero e da sequência didática: uma perspectiva de trabalho com o gênero textual reportagem impressa em sala de aula*, de Costa-Hübes e Brocardo [s.d], da mesma forma que a dissertação de Mestrado de Gomes (2019) complementam as sugestões de Araújo (2013), apresentando possibilidades de SD que poderão respaldar a sua escrita, sistematizando exemplos.

Torna-se ainda premente que o curso SD-AR acrescente à proposta de SD de Doz, Noverraz e Schneuwly (2011), que pauta os seus estudos, as considerações apontadas por Swiderski e Costa-Hübes (2009), a julgar que algum/alguns de seu(s) participante(s) poderá(ão) expressar dificuldades em desenvolver a produção inicial, visto que não domina os saberes próprios do gênero a ser escrito, precisando, dessa maneira, vivenciar estudos com foco no reconhecimento do gênero a partir de pesquisa, leitura e análise linguística de um texto-representativo, semelhante ao que sugerem as teóricas.

Em síntese, observamos que o curso centra a atenção do cursista mais no domínio de conhecimentos a serem ensinados em sala de aula, quando sabemos que quem escreve resenha é o aluno, e não no professor em exercício, que precisa saber para escrever uma SD e utilizá-la na sua prática, sobretudo, quando deixa de solicitar a sua elaboração, embora movimente no Módulo 3. Escrevendo-a, o professor pontuará etapas de suma importância, a nosso ver, no que

toca à gestão, produção e finalização de um gênero que se concretiza à luz do que propõe as perspectivas processuais da escrita – planejamento, produção, reescrita e publicação.

### Considerações finais

Ao refletirmos sobre a formação docente a partir do tratamento didático concedido à SD, com base nos resultados dos dados analisados e discutidos, observamos que o objeto de conhecimento é didatizado com ênfase no gênero escolar a ser escrito, uma resenha, e não em instrumentalizar o professor dos conhecimentos inerentes ao gênero laboral em questão.

Nesse sentido, no que tange à primeira pergunta de pesquisa – *Como a sequência didática é didatizada para o docente participante de curso de formação continuada?* –, levando em conta o que expõe o Quadro 1, principalmente, podemos afirmar que no curso SD-AR, a ênfase ao gênero a ser escrito, resenha, ocorre em descompasso à atribuída à SD, o que, em nossa visão, gera um desvio de proposta, reconhecendo que para o professor se torna mais interessante se deter a uma produção relacionada a sua profissão do que ao aluno. Já sobre a segunda pergunta – *O que esse processo de didatização revela a respeito da perspectiva de formação de professores dos produtores do curso?* –, observamos que a escolarização de uma resenha a partir da vivência de uma SD coaduna com o paradigma tradicional da educação, visto que há um repasse de orientações com o objetivo do cursista retomá-las na produção de seu texto, ou seja, um olhar para o produto. O que não se repete com o processo, como propõe o paradigma da complexidade, em que o cursista poderá operar de modo divergente em relação ao que o curso sugere para o que toca à produção de sua resenha.

Em consequência, observamos que, mesmo vivenciando uma prática de linguagem a partir de etapas, como sugere uma SD, o cursista não se depara com uma base teórica mais consistente que favoreça ao domínio e o apoie a escrevê-la. Logo, saber o que é uma SD, qual a sua importância, que elementos compõem a infraestrutura de seu texto, são conhecimentos que se fazem necessários para os participantes, principalmente, para os momentos que deles fizer usos para elaborar um plano de ensino pautado em uma SD e aplicá-la com foco na regência de uma prática de linguagem oral ou escrita em sala de aula, o que deve ser revisto pelo curso.

Em conclusão, acentuamos que a discussão implementada neste artigo também vem sendo refletida no âmbito de doutorado, levando em conta o curso de formação docente SD-AR,

dando ênfase a outras questões que se dão no decorrer da didatização da escrita laboral do professor com foco na produção de uma resenha por meio da vivência de uma SD. Importa acrescentar que a pesquisa em desenvolvimento está autorizada mediante aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa sob o número 61802522.0.0000.5182, o que autoriza a realização da discussão que empreendemos no presente texto.

<b>CRedit</b>
<b>Reconhecimentos:</b> Não é aplicável.
<b>Financiamento:</b> Não é aplicável.
<b>Conflitos de interesse:</b> Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
<b>Aprovação ética:</b> 61802522.0.0000.5182
<b>Contribuições dos autores:</b> Conceitualização, Curadoria de dados, Investigação, Administração do projeto, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição: GOMES, Renilson Nóbrega.  Conceitualização, Investigação, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição: SILVA, Williany Miranda da.

## Referências

- ARAÚJO, D. L. de. O que é (e como faz) sequência didática?. *Entrepalavras*, Fortaleza - ano 3, v. 3, n. 1, p. 322-334, jan/jul 2013.
- ARCOVERDE, M. D. de L.; ARCOVERDE, R. D. de L. *A escrita como processo*. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.
- BAKHTIN, M. A interação verbal. In: BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Machellahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992. p. 110-127.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão. Revisão da Tradução Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277-358.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEHRENS, M. A; OLIARI, A. L. T. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, set./dez. 2007.
- BEZERRA, M. A. Por que cartas de leitor na sala de aula? In: DIONÍSIO, A. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 208-216.

BRASIL. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2006.

CAVALCANTE, I. F. *Leitura e produção de textos: da leitura para a escrita*. Natal: MEC/SEDIS/UFRN, 2008.

CORDEIRO, G. S. Escrevendo Narrativas de aventuras de viagens na 3ª série do ensino fundamental. *In: Anais da III Conferência de Pesquisa sócio-cultural*. 2000. p. 1-18.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWKY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 81-108.

FREITAS, F. I. O. *Ensinando a argumentação no Ensino Médio a partir do trabalho com artigos de opinião*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande.

GOMES, R. N. *A didatização do gênero carta de leitor com foco na interação: uma proposta de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa*. 210 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras). Currais Novos-RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 8, p. 409-424. 2006.

LE GOFF, J. Documento/monumento. *In: Enciclopédia Einaudi*. v. 1. memória-história. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1997. p. 95-106.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. *In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B., BRITO, K. S. (orgs.). Gêneros textuais: reflexão e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In: LOPES, L. P. M. (org.). Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-105.

PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

PAZ, A. M. de O. A escrita processual na prática dos registros de ordem e ocorrências na enfermagem hospitalar. *In: SANTOS, D. dos; GALVÃO, M. A. M.; DIAS, V. C. de A. (orgs.). Dizeres díspares: ensaios de literatura e linguística*. João Pessoa: Ideia, 2010. p. 150-165.

REINALDO, M. A. G. de M. A Orientação para a Produção de Texto. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgas). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 87-100.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SWIDERSKI, R. M. da S.; COSTA-HÜBES, T. da C. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. *Línguas & Letras*, vol. 10, n. 18, 1º sem. 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.