

PROJETO TEMÁTICO E SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

THEMATIC PROJECT AND TEACHING SEQUENCE IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING: APPROACHES AND DISTANCING

André Luiz Santos Praxedes 1
Silvio Nunes da Silva Júnior 2

Resumo: Dentro da área reflexiva e problematizadora da Linguística Aplicada, que se inquieta com questões dadas por acabadas em diferentes contextos sociais, este estudo busca apresentar, por meio da descrição de uma experiência em sala de aula, com suas respectivas bases teóricas e metodológicas, aproximações e distanciamentos entre as noções de projeto temático e sequência didática. No plano teórico, traçamos considerações acerca da concepção de língua/ linguagem numa perspectiva dialógica, frisando temas como o papel ativo do sujeito da linguagem e os gêneros discursivos. O aparato metodológico traz considerações sobre metodologia de pesquisa qualitativa e de cunho etnográfico, além de questões vinculadas ao contexto de geração de dados. As análises apontam que, por serem mais voltadas ao papel ativo e, assim, reflexivo, do aluno, as sequências didáticas se tornam mais completas, pois favorecem, ainda, o trabalho contextual e ético do professor. Os projetos temáticos, nesse sentido, revelam que caso não exista uma formação de professores eficiente, seus resultados não implicam significativamente na aprendizagem concreta da língua portuguesa em sala de aula.

Palavras-chave: Contextos Sociais. Ensino. Língua Portuguesa.

Abstract: Within the reflexive and problematizing area of Applied Linguistics, which is concerned with issues that have ended in different social contexts, this study aims to present, through the description of an experience in the classroom, with its respective theoretical and methodological bases, to present approximations and distances between the notions of thematic project and didactic sequence. At the theoretical level, we outline considerations about the conception of language / language in a dialogical perspective, emphasizing themes such as the active role of the subject of language and discursive genres. The methodological apparatus brings considerations about qualitative and ethnographic research methodology, in addition to issues related to the context of data collection. The analyzes show that, as they are more focused on the student's active and, thus, reflective role, the didactic sequences become more complete because they also favor the contextual and ethical work of the teacher. The thematic projects, in this sense, reveal that if there is no efficient teacher training, the results of static and disconnected initiatives do not significantly imply the concrete learning of the Portuguese language in the classroom.

Keywords: Social Contexts. Teaching. Portuguese Language.

Mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Membro do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/UFAL). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3824840623884778>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5163-4650>. E-mail: andrepraxedess@gmail.com

Doutorando e Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Membro do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/UFAL). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0879864383265157>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1753-399X>. E-mail: junnyornunes@hotmail.com

Considerações iniciais

O campo da Linguística Aplicada tem atuado como um importante influenciador de problematizações referentes às práticas de ensino de língua portuguesa. Por ser uma arena sempre propícia a novos olhares, o ensino da linguagem numa perspectiva ampla e, nos termos de Bakhtin (2003), concreta e dinâmica, precisa favorecer práticas que estimulem a reflexão discente, assim como a docente, uma vez que, caso o mediador do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa não reconheça a relevância de se formar alunos ativos, o trabalho com a língua em sala de aula não vai passar de mera abstração.

Escolas da rede privada do Brasil, sob uma ótica organizacional e, por assim dizer, mercadológica, adotam sistemas de ensino que em grande parte não se contextualizam à realidade de cada localidade em que os materiais são utilizados. A esse respeito, Silva Júnior (2018) pontua que, caso os professores não saibam a real finalidade de um material didático, como, livro didático, como auxiliares de práticas de ensino, e o conceba como um instrumento ditador, a descontextualização das ações pedagógicas com a realidade local do aluno é ainda mais efetiva.

Assim, a partir de uma experiência profissional na qual um professor precisou efetuar um projeto temático, as características desse material se aproximavam, em alguns aspectos, da noção de sequência didática, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Entretanto, os distanciamentos eram visíveis em relação ao estímulo à reflexão do aluno dado pela categoria de sequência didática, quando a perspectiva do projeto temático se apresentava como algo desconexo socioculturalmente falando.

Nesse sentido, este trabalho busca apresentar, por meio da descrição de uma experiência em sala de aula, com suas respectivas bases teóricas e metodológicas, aproximações e distanciamentos entre as noções de projeto temático e sequência didática a partir de observações de cunho etnográfico e interpretações referentes aos objetivos de cada conceituação. Para tanto, o texto está estruturado em um tópico teórico tratando de temas como: língua/linguagem e ensino de língua portuguesa; considerações metodológicas de pesquisa; e análises de experiências efetuadas no contexto da sala de aula de língua portuguesa.

Língua/linguagem e ensino de Língua Portuguesa

Em qualquer que seja o debate a respeito do ensino de Língua Portuguesa, pensar na concepção de linguagem que permeia os posicionamentos dos professores-pesquisadores é sempre algo pertinente. Deixar clara a opção política para se ensinar a língua materna, de que trata Geraldi (1984), revela que as práticas de ensino deixam claras características referentes à formação do professor e sua própria atuação profissional. O tratamento da linguagem, desse modo, não pode ser restrito ao estudo linguístico, pois ao se abordar a língua na escola precisa-se conhecer os caminhos que favoreçam melhores resultados mediante as diversas dificuldades que os contextos de ensino apresentam, principalmente para os professores que precisam lidar com carga horária reduzida, uma infinidade de objetos de ensino, dentre outros fatores locais e globais, em esferas pública e/ou privada.

Tomamos como pressuposto teórico para o tratamento da língua/linguagem as discussões oriundas do chamado círculo de Bakhtin, mais especificamente as concepções de interação discursiva, pontuada por Volóchinov (2017), de compreensão responsiva ativa e a de gênero do discurso, vinculadas à obra de Bakhtin (2003). Tais conceitos permitem que as posições defendidas a respeito da linguagem e do ensino de língua portuguesa possam ser compreendidas mais profundamente, visto que a variedade de reflexões linguísticas e filosóficas sobre a linguagem expandem os olhares sobre a língua como objeto de pesquisa, bem como no seu viés de objeto de ensino.

Ao apresentar sua crítica às teorias que defendem o estudo da língua como instrumento e como expressão, Volóchinov (2017, p. 203) indica o seu modo de pensar a língua/linguagem de modo que

Ao se tornar exterior e expressar-se para fora, o interior muda de aspecto, pois ele é obrigado a dominar o material exterior que possui as suas próprias leis, alheias ao interior. No processo desse domínio do material, da sua superação, da sua transformação em um médium obdiente da expressão, aquilo que é vivido e expresso muda de aspecto e é forçado a buscar uma espécie de meio-termo.

O autor defende que não existe o ser constituído por apenas experiências internas e sem relação com o lado de fora do sujeito. O interior e o exterior estão num contínuo movimento de ida e vinda de experiências de vida dadas pelas práticas discursivas que circulam na vida social. Ainda em Volóchinov (2017), destacamos quando o teórico trata da língua viva, em contraposição ao estudo da língua como sistema de signos vislumbrado pelo estruturalismo saussuriano. A língua viva significa a língua em constante evolução social que reflete e refrata condições contextuais de cada sujeito da linguagem.

É pela língua que o sujeito se constitui e implica a constituição de outros sujeitos. Assim, como sujeitos mediados pelas interações discursivas, somos responsáveis pela dinâmica que a língua portuguesa assume, e, como professores, estamos envolvidos também com a questão do ensino dessa língua viva. A tradição estrutural do ensino da língua portuguesa o deixou preso a uma concepção de língua morta, mesmo que esses termos não fossem utilizados. Visava-se o aprendizado de um sistema estrutural criado no passado sem que houvesse qualquer alteração linguístico-cultural. Pensar na língua viva é ir além dessa tradição e buscar favorecer que os alunos ocupem, em sala de aula, posições ativas em suas construções contínuas de conhecimentos.

Ao tratar de compreensão responsiva ativa, Bakhtin (2003) destaca que nenhum sujeito está propício a produzir compreensões passivas a partir de enunciados previamente apresentados. Dessa forma, existem níveis de ativismos que representam de alguma forma o processo de construção de conhecimento sobre a língua. Consideramos, com isso, que os níveis de ativismo do sujeito alertam o professor, nas interações escolares, quando o ensino precisa passar por algum tipo de reformulação, seja em relação aos objetos de ensino determinados ou à adequação da prática docente a gêneros do discurso que integrem mais efetivamente a vida social dos alunos.

Os gêneros do discurso, para Bakhtin (2003), são construções relativamente estáveis de enunciados que acompanham as evoluções da língua viva. Por serem fortes auxílios no trabalho com a língua/linguagem em sala de aula, os gêneros precisam ser cautelosamente pensados visando um aprofundamento do aluno no que se propõe nas práticas de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Nesse sentido, não é satisfatório, caso o professor queira, de alguma maneira, obrigar o aluno a dominar determinado gênero que não faça parte do seu cotidiano, uma vez que, na adequação da ação pedagógica ao contexto sociocultural, pode-se construir um aluno responsável e ativo no processo de ensino e de aprendizagem.

Diante destas considerações teóricas, esclarecemos os aspectos metodológicos para que as análises possam ser empreendidas em seguida.

Abordagem qualitativa de pesquisa e o cunho etnográfico

Por se tratar de uma pesquisa em Linguística Aplicada, área epistemológica que busca encaminhamentos para contextos de uso da linguagem tendo como foco o processo de seus fenômenos (MOITA LOPES, 1996), esta pesquisa utiliza como pressuposto metodológico a abordagem qualitativa. Para Triviños (1987), conceituar a abordagem qualitativa de pesquisa é uma tarefa difícil devido à abrangência conceitual do termo. Em concordância, Chizzotti (2010) exemplifica tal premissa demonstrando como o método é regado por diversas correntes epistemológicas, tais como a fenomenologia, o interacionalismo simbólico, a etnometodologia e a dialética (CHIZZOTTI, 2010). Ainda assim, os estudiosos compartilham, ao que parece para Triviños (1987), a ideia de que o início dos estudos qualitativos ocorreu dentro da antropologia, quando pesquisadores perceberam que as informações sobre a vida dos povos precisavam

ser interpretadas de forma mais ampla, buscando os significados dados às ações humanas do ponto de vista dos próprios sujeitos em seus contextos reais de vivência, o que os dados quantitativos não ofereciam (TRIVIÑOS, 1987).

As pesquisas quantitativas, no geral, tendem a delimitar um problema antes de ser dado início à investigação uma vez que, fruto da tradição positivista, estão predispostas apenas à aplicação de leis constantes e regulares capazes de validar ou não seu objeto de estudos. Diferentemente, nas pesquisas qualitativas, o problema é tratado da forma inversa, como explica Chizzotti (2010, p. 81),

O problema decorre, antes de tudo, de um processo indutivo que se vai definindo e se delimitando na exploração dos contextos ecológico e social, onde se realiza a pesquisa; [...]. O problema afigura-se como um obstáculo, percebido pelos sujeitos de modo parcial e fragmentado, e analisado assistematicamente. A identificação do problema e sua delimitação pressupõem uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema.

Na pesquisa qualitativa, os sujeitos de pesquisa não são isolados uns dos outros. O pesquisador entra em contato direto com o material fornecido pelo pesquisado, porém, em função do processo indutivo, no qual os problemas são tratados, o pesquisador “deve, preliminarmente, despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa [...] a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos” (CHIZZOTTI, 2010. p. 82). Os colaboradores, assim, são concebidos como sujeitos dotados de conhecimento que orientam suas tomadas de decisões na realidade concreta em que vivem. Cabe ao pesquisador perceber essa condição e se deslocar para que a ótica da solução do problema continue nessa perspectiva de olhar, o que, obrigatoriamente, exclui uma visão perpassada por traços externos ao problema.

Em respeito à máxima da pesquisa qualitativa de valorizar o processo de uma investigação, os dados que coletados estão sob desconhecimento dos investigadores. Não são previstos ou hipotetizados resultados possíveis antes das análises. Assim como o processo de significação realizado pelos sujeitos de pesquisa está sujeito a modificações decorrentes do conhecimento de mundo adquirido por eles durante a pesquisa, os dados também podem ser modificados. Problematizar e propor transformações são ações vitais para a pesquisa qualitativa, uma vez que os dados

se dão em um contexto fluente de relações: são “fenômenos” que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência (CHIZZOTTI, 2010. p.84).

A essência que Chizzotti (2010) se refere é atribuída à razão de as problemáticas surgirem dos dados. Ela revela, da própria ótica do produtor dos dados, o que a investigação se propõe a descobrir. Em função do seu caráter descritivo, a pesquisa qualitativa busca usar de procedimentos de coleta de dados que garantem a fidelidade de sua retratação, pois o afastamento dos dados da realidade concreta da pesquisa criaria uma margem de erro consideravelmente perigosa na interpretação dos fenômenos. Sobre esse papel do pesquisador em função dos dados, Chizzotti (2010, p. 85) considera que

A pesquisa é uma criação que mobiliza a acuidade inventiva do pesquisador, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia adequada ao campo de pesquisa, aos problemas que ele enfrenta com as pessoas que participam da investigação.

Cabe ao pesquisador, portanto, garantir a validade dos dados, sua cientificidade, sem afastá-los da realidade. Diante disso, o desenvolvimento de pesquisas qualitativas em Linguística Aplicada, como no caso abordado neste trabalho, requer um compromisso ético por parte dos pesquisadores. Para a delimitação minuciosa do objeto de pesquisa em tela, utilizamos a vertente de cunho etnográfico, discutida por alguns autores tanto da Linguística Aplicada (PAIVA, 2019) como da pesquisa em educação (ANDRÉ, 2008, MATTOS, 2011), dentre outras.

Num breve apanhado histórico, a pesquisa etnográfica, fundada nas ciências sociais e, mais especificamente, na antropologia, diz respeito a um estudo denso das crenças, ideologias e costumes de um povo (ANDRÉ, 2008). A investigação etnográfica requer do pesquisador uma convivência altamente efetiva, na qual o pesquisador vivencia na pele a realidade estudada, aprende a língua falada e escrita pelos sujeitos colaboradores e se agrega aos costumes referentes a eles. A pesquisa em Linguística Aplicada, dessa maneira, por trabalhar com a língua/linguagem como prática social numa perspectiva sincrônica, isto é, de língua em um dado momento sócio-histórico, não se atém no desenvolvimento de pesquisas etnográficas propriamente ditas, mas, sim, de cunho etnográfico.

O cunho etnográfico na pesquisa em Linguística Aplicada possibilita que pesquisadores desenvolvam observações críticas de uma realidade compartilhada com seus sujeitos de pesquisa. Nesse sentido, em contextos de ensino e aprendizagem, o professor pode aprimorar as suas ações pedagógicas por intermédio da sua própria observação. O conhecimento teórico mobilizado com procedimentos metodológicos de pesquisa pode contribuir em grande escala para o estudo e a transformação social de contextos que apresentem tópicos a serem aprimorados, como no contexto de pesquisa que estaremos apresentando a seguir.

Contexto de coleta de dados

A caracterização dos estudantes e da Escola que fizeram parte desta pesquisa é relevante para as práticas de análise, uma vez que tais esclarecimentos oferecem pistas acerca das questões internas e externas que permeiam as formações dos alunos colaboradores. Participam desta pesquisa alunos de uma turma de 9º ano de uma escola da rede privada de ensino de Maceió, localizada em um bairro próximo ao centro e à orla marítima da cidade, cujo valor comercial do metro quadrado é o mais alto do Estado, chegando a R\$ 5800, segundo a Fundação do Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), e cuja economia é baseada em turismo e comércio independente.

A turma tem assiduidade média de 29 (vinte e nove) estudantes com faixa etária que varia entre 14 (quatorze) e 15 (quinze) anos de idade, residentes nas redondezas da escola ou em bairros circunvizinhos. O número de estudantes matriculados na turma, entretanto, é um pouco maior, totalizando 32 estudantes, sendo a maioria do sexo feminino. A escola é dotada em sua infraestrutura por: água filtrada, energia e esgoto da rede pública; coleta de lixo periódica; acesso à internet banda larga; salas de aulas; cerca de 30 (trinta) funcionários; salas de diretoria, professores, secretaria, coordenação e despensa; quadra de esportes e banheiros adequados às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida; almoxarifado e pátio coberto; computadores administrativos, impressoras e aparelhos de multimídia, como TV, som e projetor, disponíveis a professores e estudantes.

O professor que medeia as aulas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Redação da turma desenvolve atividades pedagógicas com o intuito de possibilitar o aprimoramento de práticas de ensino que ampliem a capacidade de apropriação da produção e compreensão de gêneros discursivos que possibilitem aos alunos uma atuação reflexiva nas práticas sociais. As atividades desenvolvidas na escola são organizadas em projetos temáticos compartilhados por todas as disciplinas ofertadas que são preestabelecidas pelo sistema de ensino do qual a escola faz parte; sistema esse desenvolvido na região sul do país, em um contexto totalmente diferente do vivenciado, desde os aspectos ecológicos e geográficos até os econômicos e políticos.

Analisando as práticas de sala de aula

O projeto temático, segundo os manuais de orientação do sistema de ensino já anun-

ciado, consiste em um sistema organizacional de trabalho de ensino e de aprendizagem que possibilita ao educador planejar e antecipar ações pedagógicas de qualidade com o grupo de alunos e envolvê-los nas produções e compromissos. A proposta do projeto consiste numa situação discursiva inicial, seguida de atividades que propiciam a apreensão de conhecimentos necessários para a elaboração de uma produção oral ou escrita e finalizada por mais atividades cujo intuito é revisar o acúmulo de conhecimento que se infere ter sido construído. As últimas atividades integram a culminância de um ciclo de construção de saberes diversos pautadas nos eixos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada no final do ano 2018.

O projeto temático é organizado segundo o esquema a seguir:

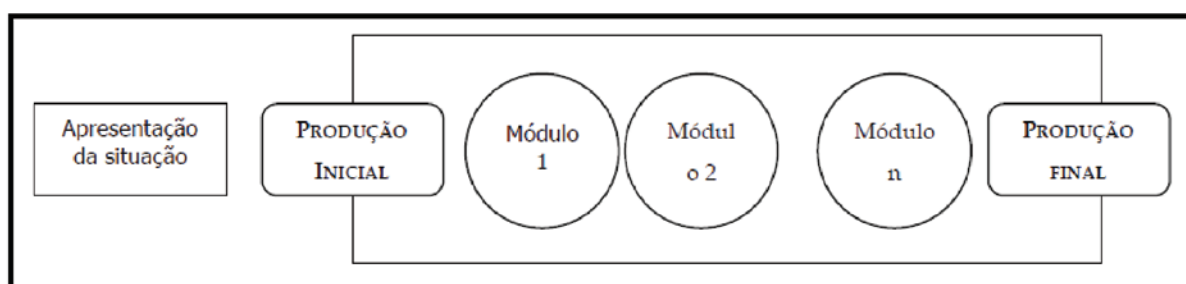
Figura 1. Esquema do projeto temático.



Fonte: elaborado pelos autores.

O projeto temático construído pelo sistema de ensino parece ser inspirado no que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) conceituam como sequência didática, caracterizada como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual¹ oral ou escrito. Segundo os mesmos autores, uma sequência didática pode ser esquematizada por meio de um outro esquema:

Figura 2. Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 97).

Na sequência didática, a *apresentação da situação* é a etapa em que os alunos se debruçam detalhadamente sobre uma tarefa oral ou escrita e elaboram um texto inicial (oral ou escrito) chamado de *produção inicial*. A partir do texto inicial, o professor avalia o material produzido e constitui *módulos*, momentos de reflexão, que proporcionam ao aluno identificar os instrumentos necessários para elaborar uma *produção final*, que serve como objeto de análise do professor, cujo o intuito é avaliar o conhecimento construído pelo aluno ao longo da sequência didática.

As aulas do projeto temático foram analisadas por meio de resgate das memórias do professor sobre o processo de ensino e de suas descrições das aulas presentes em diários de

¹ Por pertencerem ao campo chamado Linguística Textual, os autores optam pela denominação gênero textual, enquanto nós, na Linguística Aplicada, preferimos utilizar gênero do discurso, assim como sugere Bakhtin (2003).

campo elaborados. Cada aula teve, em média, duração de cinquenta minutos e foram divididas em seis dias, entre os meses de fevereiro e março do ano 2019. O objetivo pré-estabelecido pelo projeto temático foi refletir sobre o gênero receita, por meio da apreciação de exemplares desse gênero, associando isso a reflexões sobre variação linguística, com o intuito de caracterizar a língua como um elemento vivo e dinâmico, maleável e adaptável a situações de uso.

A primeira atividade proposta foi a leitura da receita de um bolo de cenoura, seguida de um questionário com perguntas estritamente superficiais com a proposta de caracterizar o gênero em questão em seu uso mais comum. A atividade salientava a todo o momento o uso denotativo da linguagem. Na sequência, foi apresentado o texto de Carlos Drummond de Andrade, intitulado “Receita de ano novo”, com o intuito de comparar os textos lidos para inserir uma discussão sobre dinamicidade linguística e flexibilidade dos gêneros. O texto se trata de um poema que faz usos de características do gênero receita para “ensinar” a como conseguir mudar sua vida para melhor. Também foi proposto um questionário com perguntas estritamente superficiais cuja proposta era caracterizar o gênero textual poema, assim como feito anteriormente com a receita de bolo.

A atividade seguinte proposta no projeto temático foi uma discussão comparando os dois textos propostos. A discussão promovia reflexões sobre o caráter relativamente estável dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003), uma vez que, apesar de ambos os textos serem receitas, um, a receita de bolo, possui uma rigidez maior em relação aos seus recursos, e o outro, o poema de Drummond, é flexibilizado a medida que se apropria de traços de outro gênero para causar estranhamento aos leitores.

Essa tônica dada ao debate foi utilizada pelo projeto para caracterizar a língua como um elemento vivo e dinâmico, maleável e adaptável a situações de uso. O ápice do projeto foi marcado por uma atividade intitulada “revisão”, que propunha a elaboração, a partir das reflexões produzidas anteriormente, de uma “receita diferente”, um texto no gênero receita, cuja temática fosse diferenciada e causasse estranhamento. A atividade sugeriu a abordagem de um dos seguintes tópicos: receita para ser um bom filho; receita pare ter uma vida feliz; receita para ter muitos amigos; receita para ser inteligente; e receita para alegrar o dia de alguém. Era também sugerido lembrar de usar as partes essenciais de uma receita, tais como: ingredientes e modo de preparo, utilizar linguagem simples e conotativa, empregar verbos no modo imperativo e ser criativo.

A atividade final consistia na revisão da produção elaborada a partir da resolução das seguintes indagações: fui criativo ao escrever minha receita diferente?; meu texto apresenta a estrutura do gênero indicado?; a linguagem foi bem aplicada?; os verbos, em sua maioria, estão no imperativo?; e o texto está ortograficamente bem elaborado?. Essas indagações foram debatidas oralmente em sala de aula. Cada aluno refletiu sobre as questões levantadas de forma aberta ao grupo, sendo feitas sugestões de aprimoramento do conhecimento gerado pela atividade. Ao final, os estudantes passaram para o papel as reflexões produzidas oralmente.

Considerações Finais

Visamos pontuar, nesta discussão teórico-prática, aproximações e distanciamentos entre as noções de projeto temático e sequência didática a partir de experiências efetuadas em sala de aula numa perspectiva autônoma e reflexiva do professor. O projeto temático, aqui definido como um sistema organizacional de trabalho em sala de aula que possibilita ao professor planejar e antecipar ações pedagógicas de qualidade com o seu grupo de alunos e envolvê-los nas produções e compromissos, revelou-se como um instrumento de ensino e aprendizagem relativamente próximo ao que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) conceituam como sequência didática. Entretanto, ambos os conceitos, projeto temático e sequência didática, apesar de possuírem congruências metodológicas, uma situação inicial geradora de reflexões e produções escritas ou orais, resultantes da situação inicial, apresentam peculiaridades bastante distintas.

No projeto temático temos a apresentação de um gênero discursivo como situação inicial; na sequência didática temos uma situação discursiva inicial. Enquanto, no projeto há a inserção mecânica de um gênero, quando o segundo apresenta de forma orgânica um projeto

de interação que pode ser reproduzido na produção final. Em ambos existe uma representação interacional, embora haja uma diferença crucial no que diz respeito à organicidade da situação criada. A etapa seguinte da sequência didática é a produção inicial, visto que no primeiro momento é previsto que os aspectos linguístico-discursivos do gênero escolhido já tenha sido objeto de reflexão e aprendizagem. No projeto temático, nessa mesma etapa, os estudantes são submetidos a questionários voltados à caracterização do gênero. A atividade se demonstra maçante por se tornar repetitiva, visto que a discussão inicial já apresentava aos estudantes os aspectos característicos do gênero.

O projeto temático tem como etapa sucessiva à produção inicial, enquanto a sequência didática propõe os módulos, os momentos de reflexão sobre os “problemas” comuns aos textos produzidos inicialmente. A sequência didática sugere reflexões sobre a produção inicial para, com isso, proceder a uma produção final, já o projeto temático comporta a elaboração de sínteses conceituais dos temas abordados com o intuito de arremate do conhecimento que se infere ter sido construído pelo aluno. Uma diferença significativa entre a sequência didática e o projeto temático é que nesse não há produção final, pois a produção feita inicialmente já é concebida como um objeto subsidiado em sua totalidade pelos temas abordados em aula, aspecto este que implica em tratar o estudante como sujeito concebido diretamente pela realidade social, em uma relação somente de causa e efeito, de forma totalmente oposta ao que defende as vertentes de estudo comprometidas com as condições de produção do dizer.

A exemplo desse comprometimento têm-se as evidências dessas vertentes nos pressupostos teórico-metodológicos que subsidiam as reflexões sobre sequência didática. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) revelam preocupações psicológicas, pedagógicas e linguísticas tomadas na elaboração das sequências didáticas. Na área psicológica, o trato com a linguagem demonstra preocupação com a tomada de consciência das esferas sociais de uso da linguagem. À medida que os diferentes instrumentos da linguagem são vinculados às atividades de aprendizagem, um trabalho paralelo de igual importância sobre os seus usos sociais é dado como substancial para o uso reflexivo e crítico. As atividades linguísticas, portanto, são pensadas em função de seu uso social concreto. Pedagogicamente, a necessidade de se realizar avaliações que observem o conhecimento produzido e trabalhar em função de eliminar ou diminuir as dificuldades surgidas é tomada como prioridade.

A análise interpretativista do projeto temático, apesar de suas congruências com a sequência didática, permite considerar que seus aspectos teórico-metodológicos não são tão comprometidos quanto com as condições de produção do dizer. Quando se fala nessas condições, percebemos que o projeto temático as deixou de lado por vários fatores. As atividades propostas tomaram seu início sem que houvesse uma necessidade concreta, o que permite concluir que a linguagem não foi concebida enquanto um fator dialogicamente estruturante da sociedade e, sim, uma operação exclusivamente de construção da expressão.

As atividades seguintes, igualmente em virtude do trato da linguagem, respaldam o ensino descompromissado com as condições de produção do dizer, uma vez que priorizam atividades de reprodução acrítica (questionários) de aspectos textuais anteriormente oralizados, não desvencilhando o ensino de práticas desnecessárias. As reflexões provenientes dessas considerações permitem pensar que a responsabilidade por tal problemática incorre das condições de trabalho do professor que o impedem de problematizar sua própria prática à medida que os fenômenos situacionais sejam construídos. As práticas pedagógicas adotadas assumem riscos psicológicos e sociais ao desprestigiar os processos de ensino e aprendizagem em função do uso mecânico e inflexível de metodologias de ensino despreocupadas com a função social da linguagem.

Referências

ANDRÉ, M. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 2008.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, J. W (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

MATTOS, C. L. G. Estudos Etnográficos em Educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: MATTOS, C. L. G; CASTRO, P. A (Org.). **Etnografia e Educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 19-42.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

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

SILVA JÚNIOR, S. N. O uso de táticas no trabalho com o livro didático de língua portuguesa: constituindo práticas reflexivas de letramento. In: PAIVA, F. J. O; SILVEIRA, E. L. (Org.). **O ensino na educação básica: diálogos entre sujeitos, saberes e experiências docentes**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018, p. 37-60.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Recebido em 18 de abril de 2020.

Aceito em 13 de julho de 2020.