

O Desenvolvimento de Material Didático com Base no Interacionismo Sociodiscursivo: Propostas, Dificuldades e Contribuições

Vera Lúcia Lopes CRISTOVÃO
UEL

Ana Paula Marques BEATO-CANATO
Doutoranda UEL

Resumo

Os objetivos deste trabalho são: a) discorrer sobre a experiência de um projeto de extensão universitária com a elaboração de materiais didáticos em torno de gêneros textuais para o ensino de língua inglesa nos níveis fundamental e médio da rede pública de ensino, b) apresentar uma das seqüências didáticas elaboradas e c) discutir as dificuldades e contribuições vivenciadas. A base teórico-metodológica do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2006; SCHNEUWLY, DOLZ, 2004) ancorou tanto as atividades do projeto quanto essa pesquisa. O trabalho com as seqüências didáticas elaboradas tem trazido contribuições tanto para o ensino-aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas locais quanto colaborado para o desenvolvimento profissional dos envolvidos no projeto. Uma dificuldade eminente é a sustentabilidade de redes de trabalho dessa natureza.

Palavras-chave: seqüências didáticas; ensino de língua inglesa; rede pública de ensino; projeto de extensão universitária.

INTRODUÇÃO

O interacionismo sócio-discursivo (ISD) (Bronckart, 2003; 2006; Dolz; Schneuwly, 2004) defende que o texto é a base do ensino, e é a partir dele que o sistema da língua deve ser estudado para que possa ser compreendido em funcionamento e não simplesmente como um sistema abstrato de regras. Neste sentido, Schneuwly e Dolz (2004) defendem que o trabalho seja desenvolvido com seqüências didáticas¹ em torno

¹ O conceito de seqüência didática será exposto no arcabouço teórico.

de gêneros textuais específicos de modo a desenvolver as capacidades envolvidas em uma comunicação efetiva.

A partir desses pressupostos, um projeto de extensão universitária foi desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina com professores de escolas públicas e alunos da graduação e da pós-graduação da instituição. Neste trabalho, discorreremos sobre a experiência desse projeto que visava à elaboração de materiais didáticos em torno de gêneros textuais para o ensino de língua inglesa nos níveis fundamental e médio para algumas escolas da rede pública.

O objetivo geral da produção de materiais foi privilegiar o desenvolvimento de capacidades de linguagem que promovam a formação de valores educacionais como o senso de cidadania, respeito à diversidade, dentre outros, de modo a levar os alunos à consciência de seu papel social por meio do trabalho com a linguagem na aula de língua estrangeira.

Nossos objetivos neste texto são apresentar: a) a experiência do projeto de extensão voltado para a produção de material; b) uma das seqüências produzidas e os pressupostos subjacentes à proposta; c) uma análise preliminar das dificuldades e contribuições vivenciadas ao longo do processo.

ARCABOUÇO TEÓRICO

O interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1999; 2006) tem servido de base para as pesquisas e a elaboração didática desse grupo. Esse arcabouço teórico-metodológico defende que o texto é a base do ensino e é a partir dele que o sistema da língua deve ser estudado para que possa ser compreendido em funcionamento e não simplesmente como um sistema abstrato de regras.

Nessa perspectiva, o ensino deve preocupar-se em contribuir com o desenvolvimento das capacidades de linguagem, que são conhecimentos necessários para a compreensão e a produção de determinado texto numa situação de interação (Schneuwly; Dolz, 2004). Essas capacidades são indissociáveis, mas teoricamente foram divididas para facilitar sua compreensão e seu estudo. A capacidade de ação ocupa-se do contexto de circulação de um gênero textual e seu referente; já a capacidade discursiva preocupa-se com os modelos discursivos mobilizados para sua

compreensão/produção enquanto a capacidade lingüístico-discursiva engloba as operações psicolingüísticas e as unidades lingüísticas necessárias para a produção/compreensão de textos do gênero em questão (Schneuwly; Dolz, 2004). Desse modo, nosso grupo de pesquisa² utiliza a imagem de uma engrenagem para representá-las, conforme figura 1.



Figura 1: Engrenagem das capacidades de linguagem

O ensino de língua estrangeira envolve uma série de variáveis que determinam nossa prática pedagógica. Segundo Schneuwly (1994), a prática da sala de aula é constituída pelo sistema didático formado pelo professor, pelos alunos e diferentes participantes de um sistema de ensino (direção, pais, comunidade, etc.) e pelo objeto do conhecimento. Essa relação é mediada por diferentes recursos, a saber: a) material didático, b) fitas de áudio, c) fitas de vídeo, d) textos autênticos (didatizados), e) textos didáticos, f) ilustrações etc. Considerando esse sistema tripolar da sala de aula (professor-outrem-objeto de conhecimento), o material didático tem uma função de extrema importância, na medida em que, muitas vezes, é ele o único referencial do

² Linguagem e Ensino é um grupo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, coordenado por uma das autoras deste texto. Seus objetivos são a discussão teórica e o desenvolvimento de pesquisas com base no Interacionismo Sociodiscursivo.

professor em sua ação pedagógica.

No que se refere ao papel do material como uma concretização do currículo, é necessário relacioná-lo às orientações propostas nos documentos nacionais e locais para a educação básica. Diante dessa necessidade emergente, podemos comentar que a proposta de uma abordagem de ensino em torno de gêneros afeta tanto o ensino quanto a formação. Com relação ao ensino, organizamos o material em torno de seqüências didáticas, doravante, SD, que são conjuntos de atividades organizadas em torno de objetivos, com progressão e voltadas para o desenvolvimento de capacidades de linguagem referentes ao gênero(s) trabalhado(s). Quanto à formação, uma abordagem baseada em gêneros textuais pretende proporcionar aos participantes a oportunidade de construir conhecimentos e estabelecer princípios para que o professor em serviço e os futuros professores possam produzir materiais didáticos de maneira informada, voltada para o exercício da cidadania, para a interdisciplinaridade e para a interculturalidade.

É óbvio, no entanto, que mudanças conceituais no processo de ensino-aprendizagem e no de formação não podem ser feitas com rapidez ou com imediatismo. É bastante recorrente a reivindicação por materiais adequados para promover ensino coerente com orientações oficiais (estaduais ou federais) e com os contextos educacionais.

Assim sendo, a elaboração das atividades tem como ponto de partida os conhecimentos a serem construídos no ensino fundamental e médio. Além disso, é imperativo o conhecimento do contexto para direcionar a elaboração de atividades que tenham relação direta com os objetivos do ensino e as necessidades dos alunos envolvidos. Esse conhecimento se torna uma referência local na qual serão observados os gêneros textuais que podem contribuir para os objetivos estabelecidos.

Em relação ao desenvolvimento profissional (dos envolvidos), ele é sempre cultural e demanda a realização de atividades culturalmente situadas e significativas, ancoradas na colaboração e na interação social (Smolka; Laplane, 2005). Nesse sentido, Bronckart (2006, p. 250), afirma que “o desenvolvimento dos conhecimentos humanos apresenta-se como um processo contínuo de confrontar e de negociar o valor atribuído a um signo por uma pessoa individual com os valores atribuídos a esse mesmo signo nos diferentes pré-construídos coletivos”. Portanto, nossos conhecimentos são um produto

social que permitem que a comunicação se realize. Esses conhecimentos, ao mesmo tempo em que organizam e possibilitam a interação social estão em constante desenvolvimento à medida que novas interações ocorrem.

CONTEXTUALIZAÇÃO

O projeto de extensão universitária “Produção de Materiais Didáticos para o ensino de línguas para a Educação básica”³ teve como objetivo geral oferecer condições de ensino-aprendizagem de língua estrangeira a professores e alunos da rede pública de ensino por meio da produção de materiais didáticos coerentes com as orientações oficiais vigentes e o contexto local. Seus objetivos específicos foram: construir conhecimento acerca de gêneros textuais a serem trabalhados nos ensinos fundamental e médio; analisar o contexto de ensino para produzir materiais didáticos apropriados; envolver professores da rede estadual de ensino e alunos de graduação na elaboração de materiais didáticos com base em gêneros textuais adequados ao contexto.

Durante as reuniões do projeto, seqüências didáticas eram produzidas, apresentadas e refeitas; experiências com a pilotagem do material eram relatadas; textos teóricos eram discutidos. Todas as atividades buscavam integrar o grupo e contavam com a participação de todos, havendo espaço para discussões e tomadas de decisões em conjunto.

O perfil e o número de participantes variaram ao longo do projeto, mas a experiência a ser relatada neste artigo contou com nossa participação, como coordenadora e participante respectivamente, e de mais quatro integrantes, sendo três professoras de escolas públicas e um aluno da graduação.

A coordenadora do projeto atua na Universidade Estadual de Londrina como docente na graduação e na pós-graduação em Estudos da Linguagem e é orientadora de todos os trabalhos de pesquisa desenvolvidos pelos integrantes do grupo, dentre outros. Na época de produção da SD descrita nesse texto, desenvolvia sua pesquisa de Pós-

³ O Projeto de Extensão Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas para a Educação básica (NAP/UEL) teve início em abril de 2004 e término em 31/03/2007. O projeto esteve sob a coordenação da Prof^a Dr^a Denise Orteni durante o primeiro ano e da Prof^a Dr^a Vera Lúcia Lopes Cristovão durante os dois últimos anos. A proposta foi de autoria das duas docentes.

doutorado cujo foco era o desenvolvimento de professores com a participação no projeto em questão.

Uma das participantes do projeto, co-autora deste artigo, era professora da rede municipal de ensino de Joinville, do curso de Letras da Universidade da Região de Joinville e dos cursos de Administração e Web Design do Instituto de Ensino Superior de Joinville. É doutoranda e sua pesquisa aborda o desenvolvimento de escrita em língua inglesa com o uso de seqüências didáticas, desenvolvidas por ela e analisadas no projeto, e a participação em um projeto de troca de correspondências.

As demais professoras participantes eram professoras da rede estadual de ensino do Paraná, sendo que uma delas também atuava em instituto de idiomas. Todas haviam feito especialização na área e duas delas estavam no mestrado na mesma instituição e o tema de suas pesquisas, ainda em andamento, envolve o desenvolvimento da capacidade de leitura/escrita com o uso de seqüências didáticas.

O aluno de graduação era participante do projeto como aluno bolsista desde seu primeiro ano de graduação, cursava o segundo ano, e não tinha experiência com ensino.

PROCESSO DE PRODUÇÃO DA SD

A SD a ser descrita neste artigo foi a última produzida pelo grupo. Por isso, optamos por realizá-la em conjunto. Sua produção envolveu duas etapas distintas: produção de seções da SD individualmente e reconstrução coletiva.

Dando início ao processo de produção da SD coletiva, as seguintes decisões foram tomadas: a) a série para a qual o material seria elaborado, 5ª. série; b) o gênero textual a ser explorado, história infantil; c) o texto a ser trabalhado, livro de história infantil *Nobody's dog*. Em seguida, o grupo elaborou a idéia de um projeto a ser desenvolvido pelos alunos ao longo da SD, que deveria servir de fio condutor do material. Sendo escolhido como projeto *Um dia de contação de histórias na escola*, um nome foi escolhido para o material, *Story time*, e a SD foi dividida em seções entre os integrantes do grupo, ficando cada um responsável por sua produção e envio para o grupo em uma data estipulada.

No encontro seguinte, reunimos todas as partes da SD e fizemos uma primeira análise, focando em progressão e trabalho com as capacidades como uma engrenagem.

Pudemos constatar que a divisão em seções acarretou a falta de engrenagem entre suas partes.

Diante disso, passamos a refazer a SD, nos reunindo em vários momentos para construí-la em conjunto. As discussões foram muitas e a melhora foi significativa e comprovou o quanto o trabalho em grupo pode ser construtivo quando estamos nos desenvolvendo como profissionais, buscando uma nova prática para melhor atingir nossos objetivos.

A seguir, descrevemos a SD para depois analisá-la.

DESCRIÇÃO DA SD STORY TIME

Story time, a SD produzida coletivamente, teve como objetivos oportunizar a leitura e a compreensão da história infantil *Nobody's dog* e desenvolver as capacidades de linguagem exigidas para a compreensão de histórias infantis.

A SD, que tem onze páginas, inicia com um diálogo entre duas crianças e o cachorro, personagem principal da história a ser lida. Uma das crianças propõe a leitura de uma história e o cachorro diz que só se for de cachorro, mostrando o livro em que é personagem principal. Desse modo, o aluno já tem condições de prever um pouco da história.

A partir daí, a seção *Understanding how stories are part of our everyday life*, leva os alunos a discutirem os diferentes contextos em que histórias são ouvidas, escritas, lidas e contadas. Essa seção é seguida por um *Playing time* com mímica, que visa praticar os verbos aprendidos.

A terceira seção, *Predicting the story*, explora a capa e a quarta capa do livro, trabalhando o contexto de produção da história e levando o aluno a prever seu enredo. Para isso, são propostas questões como: que relação pode ser estabelecida entre a capa, a quarta capa e o título do livro? Qual animal será o personagem principal da história? Por que você acha que esse animal foi escolhido? Qual será o enredo da história?

Em seguida, *Getting to know about...* traz a biografia da autora da história e pede que o aluno estabeleça relações entre a vida da autora e o enredo, tendo em vista que o texto afirma que a autora ama cachorros, no momento, possui dois cachorros e já encontrou lares para muitos outros, assim como a menina da história que procura lares

para cachorros sem donos.

Todas essas seções preparam o aluno para ouvir a história infantil, tendo em vista que é um aluno iniciante e precisa ter conhecimentos sobre o tema para poder compreender a história e construir sentido. Por esse mesmo motivo, a história é primeiramente lida como um todo, como geralmente o gênero é utilizado, e depois explorada em partes.

Listening to the story é a primeira seção que trabalha a história propriamente dita. Nela o aluno tem a oportunidade de ouvir a história e fazer anotações do que consegue apreender. Também propomos que ele discuta suas idéias com um colega para que construam conhecimento conjuntamente.

O momento de leitura oral da história é seguido por uma seção intitulada *Hands on*, que propõe o planejamento de um dia de contação de histórias na escola.

Após esse planejamento, a seção *Getting to know some characters* possibilita que os alunos conheçam com mais profundidade o contexto e os personagens da história, *Nobody's dog*, a menina e sua mãe, e também que estabeleça relações com seu contexto. O léxico essencial para a compreensão desses aspectos é explorado com o uso de imagens.

Essa seção é seguida de *Thinking about*, que propõe uma discussão sobre animais de estimação e os cuidados necessários com eles. Partindo da história, questionamos se todos os animais recebem o mesmo tratamento e o que eles fariam se soubessem de animais que estão sendo maltratados, buscando aproximar o tema da realidade do aluno.

Voltando à história, a seção *Predicting, reading and confirming* leva o aluno a relembrar uma parte da história em que outro personagem aparece.

Em seguida, *Improving your vocabulary* possibilita a ampliação de vocabulário necessário para a compreensão da história, explorando dois campos semânticos: lugares (*park, bus stop, club, bank, grocery store*) e características (*little, big, young, old, sad, lonesome*).

Após esse trabalho, a seção *Thinking about* propõe uma discussão com base em uma parte da história que estabelece comparações. Duas perguntas são propostas: que tipos de comparações vocês fazem no dia-a-dia? Como as diferenças reveladas pelas comparações são tratadas? Buscamos com isso levar os alunos a refletir sobre as diferenças existentes e perceberem que diferenças não significam inferioridades, por

isso, devem ser compreendidas e respeitadas.

Dando continuidade à leitura da história, a seção intitulada *Moving on* tem início propondo ao aluno que preveja a continuação da história e explore uma parte dela com mais profundidade, com atividades de compreensão. Essa mesma seção ocorre em outros dois momentos, intercalados por *Improving your vocabulary*, que busca ampliar o conhecimento dos alunos de verbos; *Playing time*, que propõe um *Tic-tac-toe* (Jogo da velha) para praticar palavras aprendidas; e *Thinking time*, que discute: as atitudes da menina e sua mãe com o cachorro; as atitudes dos alunos em situações como a vivenciada pelos personagens (a busca de um lar para um cachorro sem dono); e apresenta informações sobre abrigos de animais no Brasil.

As seções *Approaching the end of the story* e *Giving your opinion*, respectivamente, exploram a compreensão do final da história e sua mensagem e levam o aluno a refletir sobre ela, formando uma opinião.

Para finalizar a SD, as três últimas seções *Putting your hands on*, *Giving your opinion* e *Playing time* propõe o resumo da história e sua continuação. Desse modo, a primeira seção propõe que os alunos utilizem imagens para criarem um painel na ordem da seqüência narrativa lida: situação inicial, complicação, ação, resolução, situação final. A segunda propõe que os alunos escolham um nome para o cachorro e o menino que o adotou, e última solicita que criem uma capa para um livro com a continuação e montem um varal na sala com todas elas. Encerrando o trabalho com histórias infantis, o dia de contação de história é realizado.

DISCUSSÃO DE RESULTADOS PARCIAIS: CONQUISTAS E DIFICULDADES QUANTO AO MATERIAL E QUANTO AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Em relação à seqüência didática (forma de organização de nosso material), realizamos uma análise das atividades propostas das diferentes seções da unidade exposta para explicitarmos as conquistas alcançadas e dificuldades superadas ou remanescentes. O quadro se constitui de quatro colunas que apresentam o conteúdo das seções da SD *Story Time*, os objetivos de cada seção, as dificuldades para sua elaboração e as conquistas alcançadas com sua elaboração.

Quadro 1: organização de atividades didáticas na seqüência didática do gênero Histórias Infantis, conquistas e dificuldades

Conteúdos das seções	Objetivos	Dificuldades	Conquistas
Esferas de atividade em que histórias são lidas/contadas.	Ilustrar ações e espaços em que histórias circulam.	Elaborar atividades que explorassem o contexto de uma forma significativa para o aluno da faixa etária alvo e que fugissem do padrão pergunta-resposta (o que? Quem? Quando? Onde? Como? Por quê?)	Uso de conhecimento prévio do aluno.
Jogo de mímica com verbos de ação.	Praticar verbos de ação relacionados à contação de história.	Elaborar atividade lúdica que englobasse conhecimentos necessários para a compreensão da história ou o contexto em que o gênero circula.	Incorporação de atividades lúdicas no material.
Textos verbais e não verbais da capa e quarta capa do livro.	Inferir o conteúdo da história a partir da capa e quarta capa do livro.	Propor atividades que não exigissem demais do aluno em termos de inglês e, ao mesmo tempo, que explorassem a familiaridade com o gênero e com inferência.	Trabalho com a exploração da familiaridade dos alunos com o gênero e com inferência.
Leitura e discussão de uma pequena biografia da autora para expandir as inferências sobre a história.	Inferir o conteúdo da história a partir da biografia da autora.	Explorar o contexto de produção sem dificultar a realização das atividades, dado que um texto de outro gênero, biografia, seria lido. Conseguir levar o aluno a perceber a relação da história com a vida de sua autora.	Exploração de informações do contexto de produção do texto (a história) e inferência.
Compreensão oral da história para confirmar algumas inferências.	Confirmar algumas inferências pela escuta da história em inglês.	Aproximar o trabalho de sala de aula do contexto em que histórias infantis circulam e, conseqüentemente, trabalhar a compreensão	Incorporação de trabalho com compreensão oral no material.

		oral, pouco explorada no material.	
Organização de uma atividade coletiva.	Iniciar a organização de um dia de contação de histórias na escola.	Desenvolver um projeto possível de ser realizado por alunos de 5ª. série, com conhecimentos básicos de inglês.	Introdução ao trabalho com projetos e/ou atividades práticas relacionadas ao gênero explorado.
Trabalho com a compreensão da situação inicial e vocabulário. (texto centralizado, seguindo a formatação original)	Apresentar a situação inicial da história.	Trabalhar detalhadamente uma fase da história de forma significativa e sem que ela ficasse cortada e dificultasse sua compreensão.	Exploração da organização do texto iniciando com a fase inicial da sequência narrativa.
Relação do tema com a realidade do aluno.	Refletir e discutir sobre o tratamento dado aos animais de estimação.	Selecionar um tema a ser discutido dentre várias possibilidades apontadas e guiar a discussão de forma a não reforçar preconceitos.	Reflexão e discussão em grupo fazendo relação com a realidade do aluno.
Inferência.	Inferir e confirmar a continuação da história.	Encontrar atividades variadas para a retomada da história.	Valorização do trabalho de inferência.
Prática de itens lexicais, compreensão da complicação da história e relação com a realidade.	Trabalhar com vocabulário e abordar a complicação da história.	Determinar os conhecimentos lexicais fundamentais para a compreensão da complicação da história e trabalhá-los de modo a contribuir para sua leitura, conseguindo relacionar o trabalho semântico com a organização textual.	Relação do trabalho de semântica com organização textual.
Reflexão sobre o respeito à diversidade.	Refletir e discutir comparações.	Propor atividades que abordassem o tema de forma a não reforçar estereótipos ou preconceitos, mas, ao contrário, que possibilitasse a discussão, a reflexão e a conscientização.	Reflexão e discussão em grupo fazendo relação com a realidade do aluno.

Atividades de compreensão e de estudo da língua.	Proporcionar subsídios para a compreensão da continuação da história.	Elaborar atividades que dessem continuidade à leitura e compreensão da história de forma articulada com o que havia sido visto anteriormente.	Atividade de leitura associando compreensão e construção de sentido.
Reflexão sobre solidariedade.	Refletir e discutir sobre animais de estimação.	Explorar um tema relevante para o contexto da história de forma significativa, ampliando os conhecimentos dos alunos.	Reflexão e discussão em grupo fazendo relação com a realidade do aluno.
Atividade voltada para memorização e compreensão da língua-alvo.	Registrar as palavras que vão compondo o repertório do aluno.	Elaborar atividades que levassem o aluno a ampliar seus conhecimentos lingüísticos sem que ficasse estrutural e descontextualizada.	Atividade de semântica associada ao lúdico.
Atividade voltada para memorização e compreensão da língua-alvo.	Praticar os verbos e possíveis complementos.	Propor atividade lúdica para trabalhar o que havia sido explorado anteriormente.	Atividade de semântica associada ao lúdico.
Atividades de compreensão e de estudo da língua.	Proporcionar subsídios para a compreensão da continuação da história.	Criar atividades que explorassem a sintaxe necessária para a compreensão da continuação da história sem que ficasse estrutural e descontextualizada.	Estudo contextualizado de sintaxe.
Atividades de compreensão e de estudo da língua.	Proporcionar subsídios para a compreensão do final da história.	Possibilitar que o aluno compreendesse o final da história, construindo sentido e relação com suas outras partes.	Atividade de leitura associando compreensão e construção de sentido.
Apreciação pessoal sobre a história.	Refletir e discutir a história.	Propor atividades que ampliassem a discussão para o âmbito pessoal do aluno.	Reflexão e discussão em grupo fazendo relação com a realidade do aluno.
Compreensão da história e partilha.	Montar imagens que ilustrem a história e contar para alunos convidados.	Elaborar atividades que envolvessem os alunos e extrapolasse o âmbito de sala de aula	Atividade prática para partilha com outros alunos da escola.

Trabalho com criatividade.	Possibilitar a continuação da história.	Propor atividade final que fechasse o trabalho de forma interessante para o aluno e construtiva.	Construção de sentido associado ao lúdico.
Realização da atividade coletiva previamente planejada.	Realizar um dia de contação de história na escola.	Propor a atividade de forma aberta para que fosse possível se adequar a diferentes contextos.	Sugestão dos passos para a organização de um dia de contação de história.

Com relação às atividades propostas na SD analisada, podemos dizer que houve uma melhora significativa ao longo de sua construção. Em sua primeira versão, as atividades não pareciam ligadas umas às outras e também havia problema com relação ao funcionamento da engrenagem das capacidades devido ao fato de uma capacidade estar sendo mais explorada que as demais sem que isso fosse de fato necessário. O trabalho em equipe foi crucial para que essa dificuldade fosse superada e a SD fosse aprimorada.

Tratando-se das conquistas, é possível afirmar que houve um crescimento ao longo do desenvolvimento da SD. Seções foram sendo incorporadas de modo a explorar de forma mais contextualizada e engrenada cada fase da história e seus aspectos constitutivos. O tema da história foi bastante explorado ampliando o âmbito da discussão e aproximando-o da realidade do aluno.

Além das dificuldades apontadas, podemos mencionar ainda: a dificuldade de elaboração de atividades de compreensão da história, especialmente para alguns professores, sem que o vocabulário e os aspectos lingüísticos fossem explorados exaustivamente. Em alguns momentos, era difícil conceber que alunos de 5ª. série teriam condições de compreender um texto em inglês sem que todas as palavras novas fossem apresentadas a eles, o que ilustra a forte influência de nossa formação bem como de nosso processo de aprendizagem.

Outra dificuldade era a elaboração de atividades que trabalhassem as capacidades de forma engrenada. No geral, as primeiras idéias que tínhamos, exploravam aspectos estanques da história, vocabulário ou aspectos estruturais. Após longas discussões conseguíamos chegar a um consenso e em atividades que nos pareciam mais engrenadas, contextualizadas e significativas. Obviamente devido aos nossos conhecimentos prévios e experiências individuais, esse processo era mais

complexo para alguns professores em determinados momentos e mais fáceis para outros. Esses altos e baixos nos mostram como somos constituídos por situações vivenciadas anteriormente, nesse caso, em nossa formação profissional e em nossa aprendizagem de língua estrangeira, e como essas vivências influenciam nosso agir. Também nos mostram que o desenvolvimento ocorre em espiral e que o outro é fundamental nesse processo.

Resumindo, com as atividades propostas, buscamos trabalhar a história primeiramente como um todo para então explorar suas partes, aprofundando a leitura. Também exploramos seu contexto de produção e circulação, buscamos aprimorar o conhecimento lexical dos alunos e oportunizamos discussões além do contexto da história e da sala de aula. Finalizamos valorizando a criatividade dos alunos com a escolha dos nomes para os personagens e a criação da capa do próximo livro. Além disso, proporcionamos a organização de um dia de contação de história na escola, que pode ser um momento lúdico, de ampliação do âmbito de sala de aula e de valorização e incentivo à leitura. Acreditamos assim ter conseguido trabalhar as capacidades de linguagem como uma engrenagem, possibilitando que os alunos desenvolvam as capacidades necessárias para a compreensão da história lida e tenham condições de participar de contextos em que esse gênero esteja em uso.

O projeto de extensão foi finalizado; porém, o grupo continua trabalhando na elaboração de materiais didáticos. Assim, a SD aqui analisada já foi novamente revisada e mudanças foram realizadas, o que demonstra nosso constante desenvolvimento.

Em relação ao processo de desenvolvimento de material, a experiência de produção de seqüências didáticas se mostrou como um espaço de desenvolvimento.

Ao longo de todo o projeto, a metodologia adotada para a produção de materiais era de trabalho em duplas e discussão com todo o grupo. A abordagem de gêneros e os princípios do ISD foram adotados, buscando atender as necessidades dos contextos e possibilitar o desenvolvimento dos professores.

O objetivo geral de nossa produção de materiais didáticos era privilegiar o desenvolvimento de capacidades de linguagem que promovessem a formação de valores educacionais como o senso de cidadania, respeito à diversidade, dentre outros, de modo a levar os alunos à consciência de seu papel social por meio do trabalho com a linguagem na aula de língua estrangeira.

As SDs eram elaboradas geralmente por dois professores que a apresentavam

ao grupo em um dos encontros. Durante a reunião, aspectos das SDs eram discutidos e sugestões eram dadas para que fossem aprimoradas. Frequentemente, esse material era utilizado pelos professores em suas aulas e em reuniões futuras relatos a respeito dos resultados eram dados. Outra metodologia adotada foi a de gravação das aulas por estagiários para análise posterior, tanto pela própria professora quanto pelo estagiário.

No início do trabalho, as atividades eram elaboradas somente com a utilização do programa Word, não havendo preocupação com o uso de imagens e outros recursos. Isso também foi sendo aprimorado ao longo do projeto na medida em que leituras eram realizadas, disciplinas na pós-graduação eram cursadas, e o material era sendo aplicado em salas de aula.

Durante um período do projeto, as reuniões foram gravadas e filmadas para que pudessem ser analisadas. Selecionamos dois trechos para ilustrar conquistas e dificuldades apresentadas pelo grupo.

Nesse primeiro trecho, um exemplo de conquista, quatro integrantes do grupo discutem a importância da partilha.

M: Por que vc está rindo?

V: Eu tô rindo porque a gente não chegou na história ainda.

M: Ué, mas até a gente não chegar na história é um processo.

V: Eu sei, mas é que a gente já passou por esse processo da outra vez. Ah, vamos registrar isso. Por que é que é tão demorado.

M: O quê? Chegar na história ou o processo?

V: As duas coisas, M1.

M: São reflexões.

MF: É outro dia, a gente tem outras idéias.

M: A gente tem que pensar no nosso aluno de 5ª. Série. Será que isso vai ser...?

L: A gente tá em grupo, em cinco. Quando a gente tá sozinho, vai mais rápido...

M: A gente age da nossa maneira e não discute. [...] Daí surge a discussão: mas meu aluno não vai entender? Aí tem mais discussão.

AP: A gente pensa mais em conjunto.

M: É uma troca melhor, gera uma criação coletiva, e aí demora mais como tem mais discussão.

AP: Porque a gente tenta com base na teoria encaixar tudo. Eu vou trabalhar isso porque, porque não de outro jeito. A gente tá fazendo isso porque

M: Quando a gente faz sozinho, a gente só vê quando aplica. Ah, isso não deu certo.

O trecho transcrito ilustra a valorização da partilha pelo grupo e da construção de conhecimento em conjunto. O projeto proporcionava esse trabalho em grupo, rico em trocas, que aos poucos foram sendo vistas como oportunidades de desenvolvimento, mesmo que em determinados momentos fosse difícil ouvir críticas, conforme ilustra o próximo trecho. Nessa conversa, M1 ressalta a importância do trabalho em grupo, como as discussões nos levam a refletir mais, o que é confirmado pelos demais integrantes do grupo. Todos nós estávamos, no momento das gravações, estudando a abordagem teórico-metodológica do interacionismo sociodiscursivo, que fundamentava a elaboração do material. Por isso, AP afirma que quando está sozinha tenta elaborar atividades encaixando-as na teoria em estudo, mas quando estamos em conjunto pensamos mais. Essa ideia também é ressaltada por outros integrantes do grupo.

O próximo trecho ilustra uma dificuldade apontada por uma das integrantes do grupo:

MF: Você construir coletivamente as coisas, devido às minhas características pessoais, descobri que não sei lidar com conflito, não tenho paciência. Quando você senta e chega com a unidade. Você fez o melhor que você podia. O comentário do outro, você acha que do jeito que você fez está bom e isso é sofrido. Percebi isso em outras pessoas. Você fica na posição defensiva, mas de receber os pitacos porque você... é uma atitude que você fica com o pé atrás. Acho que a construção coletiva é atrativa porque você não tem esse espaço na escola. Quando você vai com o material e vai para a sala de aula e vê o resultado, isso impulsiona a continuar poder sentar com seu colega.

MF confessa ter dificuldades para lidar com o conflito, com o outro comentando, questionando e propondo alterações em seu trabalho, que parecia bom antes de ser analisado pelos colegas. Para ela, o processo de ouvir comentários é sofrido, porém, percebe sua relevância quando vai para a sala de aula e percebe que o material dá resultado. Finaliza sua fala, afirmando que esse resultado impulsiona a continuar trabalhando coletivamente. Esse trecho ilustra, assim, a importância do trabalho coletivo, o que não significa dizer que ouvir críticas seja um processo fácil a todos os integrantes do grupo. Apesar de ser sofrido, é relevante e faz o grupo crescer como um todo e cada participante individualmente.

REFLEXÕES FINAIS

Nesse texto, discorreremos sobre um projeto de extensão universitária ocupado com o desenvolvimento de materiais didáticos para a rede pública de ensino por professores inseridos nesse contexto em parceria com a universidade. Também descrevemos uma SD produzida coletivamente por um grupo de participantes no final do projeto e a analisamos, apontando dificuldades e conquistas ao longo de sua produção.

Podemos dizer que esse projeto trouxe valiosas contribuições para o ensino nos contextos envolvidos e para o desenvolvimento de todos os profissionais participantes, oportunizando a quebra da prática vigente e a busca por uma prática diferenciada, que promova o desenvolvimento dos alunos como cidadãos.

A partir dessa mudança na prática, a mediação em sala de aula foi transformada, havendo mais espaço para a participação dos alunos e discussões significativas para eles em seu contexto. Conseqüentemente, houve uma mudança no status da disciplina, que passou a ter mais espaço e ser mais respeitada nas escolas em que os professores atuavam.

Com relação à SD descrita, podemos dizer que o trabalho coletivo foi essencial para que ela assumisse as características apresentadas nesse trabalho. A primeira tarefa realizada individualmente demonstrou que a divisão de uma SD em partes não é produtiva, pois não possibilita que seja vista como um todo, com uma parte dependendo das demais. Também pudemos visualizar as dificuldades de cada um, especialmente de quebra de paradigmas, mais fortes em alguns integrantes do grupo. O momento em que analisamos a SD foi, certamente, fundamental para o desenvolvimento individual, oportunizando que cada um pudesse se conscientizar de suas próprias dificuldades. A fase de produção coletiva contribuiu para a construção de uma SD coerente com a teoria adotada, a reflexão de nossas práticas e crenças e o avanço na quebra de paradigmas. Essas mudanças constituem-se em um processo longo, sendo o trabalho coletivo essencial, o que foi possibilitado por esse projeto.

REFERÊNCIAS

- Bronckart, J. P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. A. R. Machado & M. de L. Meirelles Matencio (orgs.). Trad. A. R. Machado [et. al]. Campinas: Mercado de Letras.
- Bronckart, J. P. (2003). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. A. R. Machado & P. Cunha. São Paulo: EDUC.
- Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours: considerations psychologiques et ontogénétiques. In: *Coloque de l'université Charles-de-Gaulle III*. 155-173. Neuchâtel, 1994. *Anais*. Neuchâtel: Peter Lang.
- Schneuwly, B & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. R. Rojo & G. Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras.
- Smolka, A. L. B. & Laplane, A. L. F. de. (2005). Processos de cultura e internalização. *Viver – Mente e cérebro. Coleção memória da pedagogia*, n.2: Liev Seminovich Vygotsky. M. Costa Pinto e colaboradores Adriana Lia Frizzman et al (eds.). Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto.

AS AUTORAS

Vera Lúcia Lopes Cristovão é Professora Adjunta de Inglês da Universidade Estadual de Londrina desde 1996 e compõe o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem desde 2003. Sua área de pesquisa envolve estudos de gêneros textuais, questões de ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas. E-mail: veracristovao@yahoo.com.

Ana Paula M. Beato-Canato é doutoranda, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação. Seu foco de pesquisa é o desenvolvimento da escrita em língua inglesa com a troca de cartas e o trabalho com seqüências didáticas. Também é professora do CEFETEQ-RJ.