

cotidiano das escolas, impedindo que os alunos aprendam que o conhecimento é importante por si mesmo, não necessitando de qualquer tipo de coação para que seja conquistado pelos discentes.

Diante de tal realidade observada, confirmou-se a importância e a necessidade de se continuar realizando um trabalho de parceria entre a faculdade e as escolas de Educação Básica, no sentido de estudarem e refletirem, juntas, temas de elevada importância tanto para quem já ensina, como para quem, um dia, pretende ensinar. Elevar a qualidade do ensino, oportunizando o desenvolvimento de atitudes autônomas é a principal finalidade da educação e um grande desafio a ser vencido. Tal superação está diretamente relacionada com a formação de novos educadores e com a formação continuada dos educadores que já atuam, por isso a enorme importância de um trabalho de parceria e troca de experiências entre aprendentes e ensinantes.

Referencias

- Pioker-Hara, Fabiana C.; Fath, Elen C.; Bonardo, Josely C. (2013). Uma aproximação univerville-escola. En Verônica Marcela Guridi; Fabiana Curtopassi Pioker-Hara (Organizadoras), *Experiências de ensino nos estágios obrigatórios* (pp.39-48). Campinas, Brasil: Alínea.
- Kamii, Constance (1992). *A criança e o número*. Campinas: Editora Papirus.
- Marconi, Marina de A.; Lakatos, Eva Maria (2011). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Melo, Geovana Ferreira (2008). Estágio na formação inicial de professores: aguçando o olhar, desenvolvendo a escuta sensível. Em Lázara Cristina da Silva; Maria Irene Miranda (Organizadoras). *Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades* (pp. 85-114). Araraquara, Brasil: Junqueira&Marin.
- Piaget, Jean (1977). *O Julgamento Moral na Criança*. São Paulo: Editora Mestre Jou
- Pimentel, Maria da Glória (1999). *O professor em construção*. 5. ed. Campinas: Papirus.

Uma análise do curso de Pedagogia a partir dos sentidos de Estágio Supervisionado e Didática inscritos nas produções do “Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino”

Maria Angélica da Silva
Maria Julia Carvalho de Melo
Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida
UFPE-CAA. Brasil
angelicasilva.ufpe@gmail.com

La construcción y el desarrollo del currículum: un desafío para la Educación Superior
Estado da Arte
Sentidos, estágio supervisionado, didática, pedagogia

Resumo

Este artigo emerge de uma preocupação em estudar os sentidos que os componentes Curriculares Estágio Supervisionado e Didática apresentam em produções científicas, tendo em vista que estes se constituem historicamente no currículo do curso de Pedagogia como lugar privilegiado da aprendizagem docente. Deste modo, nos propusemos a analisar os sentidos construídos pelo ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) nas reuniões de 2006, 2008 e 2010 sobre o Estágio e a Didática nos cursos de Pedagogia. Justificamos nossa escolha pelo ENDIPE por entendermos que este encontro se constitui como locus privilegiado de discussão e difusão de pesquisas sobre os componentes escolhidos. Estes sentidos estiveram articulados ainda com os elaborados entre os referenciais teóricos da formação docente, num diálogo interdiscursivo. Para tanto, nosso expoente teórico para a discussão do componente curricular da Didática encontra-se representado por Libâneo (2010), Candau (2001), Pimenta e Anastasiou (2002, 2006), trazendo como contribuições a concepção da Didática como ciência profissional do professor, possuindo como objeto de estudo os processos de ensino-aprendizagem. Apresentamos também a emergência do sentido de estágio como eixo articulador do processo formativo docente a partir das conceituações de Batista Neto e Santiago (2006) e Pimenta (2004; 2011). Sendo assim, os textos publicados serão analisados dentro da perspectiva francesa da Análise do Discurso tendo como referência a autora Eni Orlandi (2010; 2007). Como resultados, vimos que os sentidos de Estágio e Didática trazidos pelos textos publicados se relacionam com o discutido pelo nosso referencial teórico, demonstrando a influência que cada formação discursiva tem sobre a outra, ou seja, nenhum discurso se produz isoladamente, mas em condições sociais e históricas que interligam os discursos e seus sentidos.

Abstract

This article emerges from a concern in studying the meanings that the curricular components Supervised Internship and Didactic feature in scientific production, considering that these are

constituted historically in the curriculum of the Pedagogy course as a privileged place of teacher learning. Thus, we propose to analyze the meanings constructed by ENDIPE (National Meeting of Didactic and Practice of Teaching) on the meetings in 2006, 2008 and 2010 about the Internship and the Didactic in the Pedagogy courses. We justify our choice by ENDIPE because we believe that this meeting is constituted as a privileged locus for discussion and dissemination of research on the chosen components. These meanings were still articulated with those elaborated between the theoretical references of teaching formation, on a interdiscursive dialogue. Therefore, our theoretical exponent for the discussion of the curricular component of Didactic is represented by Libâneo (2010), Candau (2001), Pimenta and Anastasiou (2002, 2006), bringing contributions the conception of Didactic as professional science of the teacher, having as its object of study the processes of teaching-learning. We also show the emergence of the meaning of the internship as the articulating axis of the teacher formative process from the conceptualization of Batista Neto and Santiago (2006) and Pimenta (2004, 2011). Thus, the published texts will be analyzed from the french perspective of the Discourse Analysis having as reference the author Eni Orlandi (2010; 2007). As a result, we have seen that the meanings of Internship and Didactic brought by the published texts relates with what was discoursed by our theoretical reference, demonstrating the influence that each discursive formation has on the other, in other words, no discourse is produced singly, but in social and historical conditions that links the discourses and its meanings.

Introdução

Ao dialogar com as produções socializadas por entidades como o ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), evidenciamos a produção de conhecimento dos pesquisadores em educação buscando acessar os sentidos produzidos num lócus discursivo que tem privilegiado o debate sobre estágio e didática, na intenção de compreender como as pesquisas científicas têm orientado os estudos sobre este componente curricular que aproxima o sujeito em formação do exercício profissional.

Para tanto fizemos inicialmente o levantamento das produções em três reuniões do evento (2006, 2008 e 2010) sendo encontrados 38 trabalhos sobre didática e 38 sobre estágio, no curso de Pedagogia, articulando os sentidos estabelecidos nessas produções com o referencial teórico sobre a formação docente. Isso significa, portanto, compreender que nenhum discurso se encontra isolado, mas se insere numa rede de sentidos o que possibilita a emergência de dizeres sobre o estágio e sobre a didática. Nessa direção, “há a relação de sentido (intertextualidade): todo discurso nasce em outro (sua matéria-prima) e aponta para outro (seu futuro discurso). Por isso, na realidade, não se trata nunca de um discurso, mas de um continuum.” (ORLANDI, 2012, p. 22). Ou seja, um dizer terá sua origem em outro, mas este também carrega em si a possibilidade do novo.

Dessa forma, nos filiamos à perspectiva teórica metodológica da Análise do Discurso, buscando evidenciar os sentidos que emergem nessas publicações sobre o estágio e didática que trazem a marca do já-dito, mas que também constroem outros dizeres responsáveis pela insurgência de novos sentidos.

A construção do sentido de estágio a partir da epistemologia da prática

Percebendo então, que o discurso já-dito traz também a possibilidade de insurgência de novos sentidos, conforme nos diz Orlandi (2010; 2012) identificamos que em basicamente todos os trabalhos aparecem enunciados que se remetem à epistemologia da prática, tais como: saberes docentes, prática reflexiva e professor pesquisador. Enunciados estes referendados a partir dos seguintes autores: Tardif, Nóvoa, Pimenta e Lima, Schön. Uma teoria que desde a década de 90 do século XX vem se traduzindo como principal marca do discurso sobre formação de professores.

A presença desses autores como referencial teórico dos trabalhos já demonstra sua vinculação à teoria em questão, principalmente Schön, que valendo-se dos estudos de John Dewey, foi quem propôs uma formação profissional baseada na valorização da experiência e da reflexão na experiência “ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.” (PIMENTA, 2012, p. 23).

O primeiro dos enunciados a que nos remetemos é o dos saberes docentes, o qual tem sido expresso nas publicações a partir do entendimento de que a prática docente se faz na confluência de diversos conhecimentos ou saberes e que a mobilização destes pode ser propiciada a partir da vivência do estágio. Mas esta mobilização que pode começar no estágio, como no caso de professores sem experiência, é desenvolvida também ao longo da ação docente com o objetivo de responder às exigências do cotidiano de trabalho do professor.

As pesquisas apresentadas nas publicações demonstram ainda alguns exemplos de materialização de estágio que se baseiam na prática reflexiva (segundo enunciado recorrente), os quais podemos citar: o estágio como forma de pesquisa ação que associa pesquisa, transformação da prática e desenvolvimento do exercício profissional; e o estágio como pesquisa que intenciona transformar o professor em pesquisador da própria prática sem, no entanto, precisar ser um pesquisador acadêmico, embora essa possibilidade não seja descartada, concebendo ser de “fundamental importância, pois, que o professor vivencie, no decorrer de sua prática, experiências de pesquisa.” (BONFANTI; SCHNIZLER, 2006, p. 5, ENDIPE).

Dessa maneira, a prática reflexiva se encontra nos sentidos de estágio como desejo de superação da relação mecânica e linear que costuma se estabelecer entre a teoria aprendida na

formação e a atuação docente. Vemos então, a recorrência do enunciado professor pesquisador como caminho para a vivência da práxis na formação inicial, associando-se teoria e prática, ensino e pesquisa. Há, portanto, uma mudança na constituição do estágio que passa a discutir sobre a necessidade de refletir sobre e no fazer docente partindo de investigações da própria prática.

Assim, a multiplicidade de saberes é mobilizada na prática docente do professor, este que numa atitude reflexiva pensa na e sobre a sua prática ao confrontar a realidade concreta da sua sala de aula, assumindo uma postura de investigador, pesquisando sobre as possibilidades de enfrentamento dessa realidade.

Compreender o professor como sujeito de conhecimento não é um sentido que se encontra unicamente vinculado ao componente curricular estágio. As produções sobre a didática também vêm construindo um sentido que concebe este componente como articulador da teoria e prática contribuindo para a aprendizagem da função professor. Assim, a didática, juntamente com o estágio, aparece nas publicações enquanto lugar da práxis percebendo a ação docente igualmente enquanto práxis, ou seja, como espaço de construção e reconstrução de teorias e de práticas.

A construção do sentido de didática como ciência profissional do professor

Dessa forma, as produções sobre formação de professores, e dentro destas sobre estágio e didática, ampliam as discussões acerca da relação teoria e prática colocando esses dois componentes curriculares como espaço da práxis na formação inicial. Especificamente sobre a didática, esta é vista como “o centro da formação profissional de professores; ela é a ciência profissional do professor que investiga e define os saberes profissionais a serem mobilizados para a ação profissional”. (LIBÂNEO, 2013, P.162). Nesse sentido, inspira a discussão entre a relação teoria e prática na formação, pois tendo como objeto de estudo os processos de ensino-aprendizagem avoca pensar a articulação entre o instrumental teórico e o desenvolvimento do fazer docente.

Observamos nas pesquisas uma ampla discussão sobre a “substituição” da Didática pelas metodologias específicas de ensino, nos cursos de Pedagogia, sob a justificativa de que as discussões promovidas por este componente curricular são muito gerais/amplas e por isso pouco se direcionam efetivamente para a prática docente na educação básica. Nessa direção, alguns autores concluem que as metodologias de ensino avançam no sentido de contribuírem mais diretamente para o fazer pedagógico, nos processos de ensino-aprendizagem.

Em contraponto, compreendemos que é pelo fato da ação de ensinar não ser entendida como transmissão de conteúdos, que não podemos rejeitar as discussões da Didática em favor apenas das metodologias específicas, o que não significa afirmar que as mesmas tratam apenas de conteúdos, mas que tanto a didática quanto as metodologias possuem especificidades que não se excluem e

sim se complementam. A didática tem uma discussão com várias dimensões, envolvendo não só o como ensinar, mas também o que ensinar (que remete ao currículo), para que e para quem ensinar (referentes à dimensão política). Enquanto as metodologias dizem respeito ao trato pedagógico dado pela ação docente aos conteúdos no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva o seu lugar e importância na formação de professores encontram-se reafirmados, pois, componentes como a didática e o estágio possibilitam aos discentes/professores teorizar a sua prática, reconhecendo-os como espaço de produção de conhecimentos ancorados em elementos teóricos adquiridos ao longo da formação e nas experiências do fazer docente cotidiano. A didática passa a ser compreendida como “mecanismo tradutor de posturas teóricas em práticas educativas mais significativas.” (NASCIMENTO E MOURA, 2010, p.2, ENDIPE), ao passo que situa o seu objeto de estudo, através da relação micro (sala de aula)/macro(políticas educacionais), no contexto de produção e de vivência.

Portanto, identificamos que a didática e o estágio podem ser considerados como componentes que possibilitam o estabelecimento da relação teoria e prática, com o objetivo de orientar a prática educativa. Diante disto, podemos dizer que as pesquisas dos últimos anos socializadas no ENDIPE inspiram um sentido de Didática como ciência profissional do professor, ao passo que se constitui como campo de investigação e também exercício profissional, possuindo como objeto de estudo os processos de ensino-aprendizagem.

E enquanto ciência profissional pode orientar as atividades de estágio uma vez que permite a relação entre o micro da sala de aula e o macro das políticas educacionais, não individualizando o trabalho do professor, mas o colocando em diálogo reflexivo com o contexto social, histórico, político e econômico em se realiza sua prática.

Considerações finais

Compreendemos, por conseguinte, que os sentidos de estágio e didática que emergem nas publicações do ENDIPE concebem os dois componentes curriculares como possibilidade de articulação teoria e prática e de aprendizagem profissional. Mesmo percebendo que o aprendizado da docência se constrói ao longo da experiência do professor, identificamos que nas publicações ambos os componentes se constituem como uma primeira aproximação do exercício profissional fundamentado na reflexão teórica.

Em realidade esses novos sentidos por intencionar a modificação da organização curricular e da concepção de estágio e de didática carregam em si também um outro sentido sobre aprendizagem profissional. Ou seja, o estágio e a didática pensados como práxis não concebem a aprendizagem da docência restrita à cópia de modelos bem sucedidos, mas como possibilidade criadora e reflexiva dos professores em formação. Desse modo, reafirma-se a atualidade dos

debates sobre estes componentes bem como o lugar dos mesmos na formação de professores, pois apesar de serem temáticas clássicas, a materialização dos sentidos novos presentes nas publicações ainda se constitui um desafio para o currículo pensado e vivido das instituições de ensino superior.

Referências

- Bonfanti, Claudete; Schnitzler, Fernanda Dechandt (2006). Prática de ensino: Impressões preliminares de um estudo sobre o estágio do curso de Pedagogia. *Actas del XIII ENDIPE* (pp. 1-14). Recife.
- Candau, Vera Maria. (coordinadora) (2001). *A didática em questão*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Libâneo, José Carlos (2010). O ensino de didática, de metodologias específicas e de conteúdos do ensino fundamental: O caso dos cursos de pedagogia no estado de Goiás. *Actas del XV ENDIPE* (pp.14-26). Belo Horizonte.
- Libâneo, José Carlos (2013). Didática como campo investigativo e disciplinar e seu lugar na formação de professores no Brasil. En Maria Rita Oliveira; José Augusto Pacheco (coordenadores), *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas – São Paulo: Editora Papirus.
- Nascimento, Franc-Lane Sousa Carvalho; Moura, Maria Da Glória Carvalho (2010). Didática: Diversos olhares e perspectivas na formação do docente. *Actas del XIV ENDIPE* (pp.2-13). Belo Horizonte.
- Orlandi, Eni Puccineli (2007). *As formas do silêncio: No movimento dos sentidos*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Orlandi, Eni Puccineli. (2010). *Análise de Discurso: Princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- Orlandi, Eni Puccineli (2012). *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, Selma Garrido; Anastasiou, Léa das Graças Camargos (2002). Docência no ensino superior: Problematização. En Selma Garrido Pimenta (coordenadora), *Docência no ensino superior* (pp.35-132). São Paulo: Cortez.
- Pimenta, Selma Garrido; Lima, Maria Socorro (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- Santiago, Eliete; Batista Neto, José (coordenadores) (2006). *Formação de professores e prática pedagógica*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana.
- Pimenta, Selma Garrido (2011). *O estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez.
- Pimenta, Selma Garrido (2012). Professor Reflexivo: construindo uma crítica. En Selma Garrido Pimenta; Evandro Ghedin (coordenadores), *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito* (pp. 20-62). São Paulo: Cortez.

Formação continuada de professores alfabetizadores: o ensino da produção de texto pelo uso da Sequência Didática

Gislene Aparecida da Silva Barbosa
Renata Junqueira de Souza
Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”.Brasil
barbosagislene@gmail.com

Políticas de formação da docência universitária e de nível superior
Relato de experiencia
Formação continuada, produção de texto, sequência didática

Resumo

O relato de experiência sustenta-se nas ações desenvolvidas, em 2013, no curso: “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC”, realizado pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP), em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), na cidade de Presidente Prudente - Estado de São Paulo – Brasil. O PNAIC é um programa de formação continuada de professores, iniciado em 2013, com o objetivo de redirecionar as ações da Escola Básica (1º, 2º e 3º anos), a fim de que todos os alunos estejam alfabetizados até os 8 anos de idade. O programa está em desenvolvimento em todo Brasil, em articulação com diferentes universidades. Dentre as temáticas centrais, o polo de formação da UNESP - Presidente Prudente tem realizado, com professores de 67 municípios paulistas, estudos e orientações sobre o processo de ensino e de aprendizagem da produção de texto nos anos iniciais de escolaridade pelo uso da Sequência Didática: conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, que permite planejar o ensino e a aprendizagem e tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe escrever, ler ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação comunicativa. O objetivo do relato de experiência é o de socializar as ações formativas realizadas até o presente momento, evidenciando o papel do Ensino Superior na proposição de cursos que relacionem a teoria à prática e sejam capazes de promover mudanças benéficas na rotina dos docentes que atuam na Educação Básica.

Abstract

The report of experience is sustained by the actions developed in 2013, in the course: "National Pact for Literacy Age One - PNAIC" held by the Universidade Estadual Paulista Julio de

Mesquita Filho (UNESP), in partnership with the Ministry of education and Culture (MEC), the city of Presidente Prudente - São Paulo - Brazil . The PNAIC is a continuing education program for teachers, begun in 2013 with the goal of redirecting the actions of the Basic School (1st, 2nd and 3rd years), so that all students are literate by the age of 8. The program is in development throughout Brazil, in conjunction with several universities. Among the central themes, polo training UNESP - Presidente Prudente has conducted with teachers of 67 cities, studies and guidance on the teaching and learning of text production in the early years of schooling when using Sequence Curriculum: set of school activities organized in a systematic way, around a genre written or oral , that allows you to plan teaching and learning and aims to help students better master a genre of text, allowing you to write, read or speak in a manner most appropriate in a given communicative situation. The purpose of reporting experience is to socialize the training activities carried out to date, highlighting the role of Higher Education in proposing courses that relate theory to practice and be able to promote beneficial changes in the routine of teachers who work in Education Basic.

O “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (PNAIC), iniciado em 2013, é uma ação de parceria entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e universidades públicas brasileiras, que tem como um dos objetivos oferecer formação continuada para os professores alfabetizadores das redes públicas do país, a fim de que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade. No Estado de São Paulo, uma das universidades envolvidas é a Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP), que organiza a formação em diferentes polos. O relato presente neste texto diz respeito às atividades desenvolvidas no polo da UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) de Presidente Prudente, no primeiro ano de atividade do PNAIC.

O polo de Presidente Prudente, composto por 7 profissionais que atuam na formação docente, ministrou um curso de Língua Portuguesa a 67 municípios paulistas, representados por orientadores de estudo, portanto alcançou, aproximadamente, 1600 professores alfabetizadores. Em 2013, foram realizadas 136 horas de estudos presenciais para os orientadores de estudo, distribuídas de abril a dezembro (5 encontros) . No relato, será apresentada uma ação desenvolvida com relação ao eixo da produção de texto pelo uso da Sequência Didática, já que um dos desafios enfrentados pela escola na atualidade é ensinar os alunos a produzir textos que cumpram sua função sociointeracional.

As ações formativas realizadas no polo envolveram o uso de material disponibilizado pelo MEC aos professores alfabetizadores, organizado em 4 tipos de Cadernos (cada um com 8 unidades) voltados aos respectivos grupos de alfabetizadores: professores que lecionam para o 1º

ano; professores que lecionam para o 2º ano; professores que lecionam para o 3º ano; professores que lecionam para turmas multisseriadas (1º, 2º e 3º anos), em área rural.

Na unidade 6 de cada Caderno, há ênfase no processo de produção textual nos anos iniciais do ensino fundamental, com o apoio da Sequência Didática. Diante dessa abordagem escolhida pelos materiais, o polo de Presidente Prudente optou por complementar as ações com um estudo sistematizado da teoria da Sequência Didática, dos autores genebrinos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Para isso, foram desencadeadas as seguintes ações: 1. Os orientadores de estudo receberam com antecedência um e-mail no qual eram convidados a ler a obra que trata da Sequência Didática. 2. Durante o encontro presencial, os orientadores de estudo releeram trechos da obra, socializaram as aprendizagens que tinham construído ao longo das leituras e das práticas de trabalho nas escolas, estudaram os principais conceitos e as etapas da Sequência Didática. 3. Ainda durante o encontro, puderam também construir, com a ajuda do formador responsável, um exemplo de Sequência Didática com o gênero textual tirinha. 4. Por último, estudaram o material do PNAIC, que apresenta outros exemplos de Sequência Didática e debateram sobre as principais dificuldades de realização de uma Sequência Didática na escola, também propuseram maneiras de como incentivar os professores na aplicação de Sequências Didáticas.

Para que fique evidente o conceito de Sequência Didática trabalhado no encontro presencial, cabe apresentar uma rápida síntese do mesmo:

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a Sequência Didática tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever, ler ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação comunicativa. Ela decompõe as atividades comunicativas complexas, que os estudantes ainda não são capazes de produzir sozinhos, para que possam estudar, um a um, os componentes que se mostrarem como obstáculos à aprendizagem e à realização do gênero discursivo. Funciona como instrumento de orientação ao trabalho docente, sistematizando o ensino.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004: 98) explicam que a Sequência Didática é composta pelas seguintes etapas: *apresentação da situação; produção inicial; módulos; produção final*.

A *apresentação da situação* é a etapa de expor “aos alunos um projeto de comunicação que será realizado verdadeiramente na produção final” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004: 99). É necessário definir o gênero discursivo a ser trabalhado, o destinatário, a forma que a produção assumirá (vídeo, impresso etc), quem participará do projeto; depois é necessário que os alunos saibam com quais conteúdos vão trabalhar e a importância desses conteúdos no texto em produção.

A etapa *produção inicial* é o momento de os alunos colocarem em evidência, para si mesmos e para o professor, o que sabem sobre o gênero discursivo selecionado para estudo. Nets momento, os alunos escrevem a primeira versão do texto.

Na etapa *módulos*, o professor trabalha, separadamente, com os problemas que apareceram na *primeira produção*, ou seja, decompõe o gênero discursivo para abordar problemas de níveis diferentes, tais como a *representação da situação comunicativa* (a fim de focalizar o destinatário, ter clareza da finalidade da produção textual, saber seu papel como interlocutor e saber a função que o gênero discursivo selecionado exerce socialmente); a *elaboração dos conteúdos* (buscar, elaborar ou criar conteúdos de acordo com a especificidade de cada gênero); o *planejamento do texto* (manter certa padronização da estrutura composicional do gênero discursivo em foco); a *realização do texto* (escolher o vocabulário adequado, usar bem os verbos, trabalhar com os argumentos etc).

A última etapa é a *produção final*, a qual oportuniza ao aluno colocar em prática o que aprendeu ao longo dos módulos, ter consciência de seu próprio processo de aprendizagem e trabalhar como regulador de seu próprio comportamento na revisão e reescrita do texto que circulará socialmente.

Diante das etapas expostas, é possível perceber que a Sequência Didática é uma oportunidade de sistematizar o ensino, portanto ela tende a acrescentar muito na qualidade formativa dos alunos, pois é didaticamente organizada para fazer o estudante pensar em cada etapa de elaboração de um gênero discursivo, reconhecendo a situação comunicativa; a forma, o estilo e o conteúdo do texto em construção; estudando aspectos linguísticos e extralinguísticos que colaboram na construção textual.

Com base nestas concepções teóricas, os orientadores de estudo puderam entender que a “redação tema livre” não ajuda no desenvolvimento e conhecimento dos alunos sobre o gênero, pois quando há proposta de escrever uma história qualquer, sem função social definida, falta “modelo” de texto, falta também a definição de como os elementos linguísticos serão usados, já que o gênero, em seu estilo, apresenta uma maneira particular de uso de recursos como verbos, pontuação, organização dos períodos etc.

Outro aspecto refletivo a partir do estudo da Sequência Didática foi a relevância da produção de texto desde o 1º ano do Ensino Fundamental, uma vez que o ensino contextualizado da alfabetização requer o uso de textos reais e, considerando as características dos gêneros textuais envolvidos, as crianças já conseguem reconhecer, pelo uso social, a estrutura (forma composicional) dos textos, a função social dos textos etc.

No processo de estudo com os orientadores, uma Sequência Didática com base no gênero tirinha foi construída, pois era necessário superar a dicotomia teoria-prática. Desta forma, a elaboração de uma Sequência Didática serviria para aproximar o professor do procedimento metodológico.

Os orientadores de estudo também refletiram sobre a importância de oferecer bons “modelos” do gênero para o aluno, ou seja, de realizar algumas atividades de leitura e interpretação

com exemplares do gênero, fazendo o aluno conhecer o gênero ao ter mais contato com ele no ato da leitura. Assim, o grupo de orientadores de estudo chegou à conclusão de que, na sala de aula, é importante explorar, com os alunos, tirinhas diversas, para que eles conheçam recursos e características do gênero (linguagem verbal e não verbal; situação inicial- conflito - resolução (quebra de expectativa); uso dos balões; local de circulação, autores, temas comuns às tirinhas, etc. (Elaborar perguntas para que os alunos pensem/interpretem o texto lido)

Em seguida, entre os orientadores de estudo, aconteceu uma reflexão sobre a escrita da 1ª versão do texto dos alunos (*primeira produção*). Para os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), esse é o momento em que os alunos colocam em evidência, para si mesmos e para o professor, o que sabem sobre o gênero oral ou escrito selecionado para o trabalho pedagógico. A partir do que cada aluno produz, o professor consegue perceber as capacidades que os alunos já desenvolveram; então, pode fazer intervenções que promovam o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Para o docente, a *primeira produção* é também a “realização prática de uma avaliação formativa” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004: 102), pois não visa à atribuição de nota, mas sim ao momento rico de obtenção de informações sobre o que cada aluno sabe. Para o estudante, o momento da primeira produção já é o “primeiro lugar da aprendizagem” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004: 103), porque, o fato de produzir o texto, o leva a pensar nas dificuldades de elaboração, nas capacidades desenvolvidas em si mesmo, nos exemplares do gênero textual que ele conhece etc.

Na construção de atividades que serviriam para a etapa dos *módulos*, os orientadores de estudo tentaram resgatar as principais dificuldades que os alunos de 1º, 2º e 3º ano apresentam no ato da escrita de um texto. Dessa forma, consideraram que *atividades de observação e de análise de textos* ajudam a perceber a organização dos textos e a construção do sentido, assim sugeriram: comparação de tirinhas para levantar os diferentes temas; análise de tirinhas para identificar a apresentação da situação, conflito e resolução; a diferença entre balões da fala, de pensamento, de grito; a forma das letras como recurso expressivo; a expressão das personagens; o uso da pontuação etc. Consideraram também que *as tarefas simplificadas de produção de texto* ajudam na organização textual e facilitam o domínio gradativo do aluno sobre um gênero de texto, portanto os orientadores de estudo pensaram em atividades de organizar as falas dentro de um balão; inserir uma parte que falta no texto – seja na imagem ou no texto verbal; usar a letra maiúscula ou minúscula, conforme a necessidade; utilizar adequadamente a pontuação, diminuir número de quadrinhos para atender à forma do gênero; reescrever trechos repetitivos, substituindo a repetição por pronomes ou expressões equivalentes; completar balões com supostas falas, de acordo com a expressão fisionômica das personagens etc.

Para a etapa da *produção final*, os orientadores levantaram alguns elementos que seriam importantes na elaboração da grade de correção do texto produzido pelos alunos, tais como: a

forma composicional do gênero; o conteúdo temático previsto; a linguagem utilizada tendo em vista o leitor pretendido e o local de publicação/circulação do texto, etc.

Depois disso, os orientadores de estudo foram para seus municípios e trabalharam com a unidade 6 dos Cadernos do PNAIC, que trata da Sequência Didática. Quando regressaram a Presidente Prudente, iniciaram relatos de que a receptividade entre os professores nas localidades foi muito grande, porque a maioria deles desejou elaborar uma Sequência Didática como tarefa da unidade 6, a fim de aplicar com os alunos em sala de aula. Para os orientadores de estudo, a Sequência Didática ofereceu algo que os professores alfabetizadores esperavam há muito tempo: uma sistematização do trabalho com a produção de texto, capaz de integrar o ensino da análise linguística a serviço da construção do sentido do texto.

Nos relatórios escritos, os orientadores de estudo destacaram a grande contribuição da Sequência Didática na compreensão de que a escrita na escola deve ter vínculo com a prática social e deve se sustentar na produção de um gênero. Além disso, as etapas da Sequência Didática trouxeram clareza aos professores sobre como agir com os alunos, ou seja, priorizar um aspecto de cada vez, tendo em conta o elemento maior que é o gênero textual em foco. O uso da grade de correção confere maior segurança ao docente que pode se atentar aos elementos de coerência textual e não apenas questões ortográficas.

Em diversos municípios, os alfabetizadores puderam aplicar uma Sequência Didática com alunos do ensino fundamental. Segundo relato dos orientadores de estudo, as crianças conseguiram entender as etapas do trabalho e realizaram a produção final com significativas melhoras em relação à produção inicial de gêneros textuais como: carta, tirinha, bilhete e conto.

O uso da Sequência Didática na formação continuada dos orientadores de estudo do PNAIC contribuiu muito para a ampliação do conceito de produção de texto que eles apresentavam, pois houve maior clareza quanto à escrita de textos desde o 1º ano do ensino fundamental.

As etapas da Sequência Didática serviram como norteadores das ações docentes, já que organizam o ensino e se moldam às necessidades formativas dos alunos. Dessa forma, superam o ensino fragmentado da gramática e dão sentido à atividade de produção de texto na escola, aproveitando os saberes dos alunos e fazendo-os pensar na função social do gênero de texto que está em estudo.

Referências

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional (2012). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Formação de professores no pacto nacional pela*

alfabetização na idade certa. Brasília: MEC, SEB. Consultado em 18 de fevereiro de 2014, em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>

Dolz, Joaquim; Noverraz, Michele; Schneuwly, Bernard (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: Dolz, Joaquim; Schneuwly, Bernard (orgs). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro (p. 21-39). Campinas: Mercado de Letras.

Los interrogantes que plantean al Currículum de Nivel Superior los nuevos paradigmas epistemológicos en relación con los sujetos

Marcela Dagfal
Universidad Nacional de San Luis. Argentina
marcedagfal@hotmail.com

La construcción y el desarrollo del currículum: un desafío para la Educación Superior
Ensayo
Currículum, subjetividad, experiencias, complejidad

Resumen

El presente trabajo se propone abordar desde una noción amplia, dinámica y existencial del currículum, la temática de la relación entre el currículum y la subjetividad. Se intentará presentar los actuales desafíos que se presentan al currículum del Nivel Superior, profundizando en una visión de la subjetividad situada en las nuevas epistemologías del siglo XXI.

En América Latina, hasta mediados de siglo veinte prevaleció una noción restringida y tradicional del currículum, que lo acotaba a los planes de estudios oficiales, y lo entendía como el modo como el conocimiento era seleccionado y organizado para lograr una homogeneización de los sujetos. Sabiendo que todo currículum trae alguna noción de subjetividad y de sujeto, aunque sea implícita, cabría preguntarse ¿En quién queremos que ellos y ellas se transformen? Y también: ¿Qué currículum pretendemos en el Nivel Superior y para qué sujetos?

Teniendo en cuenta las corrientes post-estructuralistas que comprenden al sujeto como un devenir, cabe proponer un currículum en acción que integre a los sujetos como partícipes de su formación. A partir de Prigogyne(1996), los nuevos enunciados sobre las leyes de la naturaleza abarcan las categorías de posibilidad, probabilidad e incertidumbre, y traen una nueva comprensión del universo y de la subjetividad. En una mirada desde la complejidad, se propone un currículum que deberá tener énfasis en la interacción y en la transición.