

ENGENHARIA DIDÁTICA: ABORDAGENS PRAXEOLÓGICAS NA ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS SOBRE ATIVIDADES DE LINGUAGEM

DIDACTIC ENGINEERING: PRAXEOLOGICAL APPROACHES IN THE ELABORATION OF DIDACTIC SEQUENCES ON LANGUAGE ACTIVITIES

Luiz Antônio Ribeiro¹
Cláudia Mara de Sousa²
Aurélio Takao Vieira Kubo³

Resumo: *Este artigo resultou das reflexões ocorridas em uma disciplina ofertada em um curso de pós-graduação stricto sensu, cuja proposta era apresentar e analisar os pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo - ISD e sua aplicação prática em salas de aula da educação básica. Seu objeto de investigação foi a elaboração de sequências didáticas com foco em atividades de linguagem, por meio de metodologias que integrem pesquisa, desenvolvimento, teste e avaliação, especificamente com a abordagem praxeológica da Engenharia Didática. O objetivo geral consistiu em analisar sequências produzidas por alunos-docentes a partir de um gênero textual específico, confrontando-as e estimando os resultados auferidos, de modo a validar ou não a aplicabilidade das mesmas enquanto dispositivos de ensino. A orientação metodológica adotada foi a da pesquisa-ação. Os resultados sinalizaram progressivo avanço no grau de conhecimento dos estudos sociointeracionistas e sua aplicação na construção de sequências didáticas. Os estudos estimulam a investigação e o uso do arcabouço teórico-metodológico da Engenharia Didática para a concepção e validação empírica de sequências de ensino na área de linguagem.*

Palavras-chave: *Interacionismo Sociodiscursivo; Engenharia didática; Sequências didáticas; Gêneros textuais.*

Abstract: *This paper resulted from the reflections that occurred in a course offered in a postgraduate stricto sensu program, whose proposal was to present and analyze the theoretical assumptions of Socio-discursive Interactionism - ISD and its practical application in classrooms of basic education. Its object of investigation was the elaboration of didactic sequences focusing on language activities, through methodologies that integrate research, development, testing and evaluation, specifically with the praxeological approach of Didactic Engineering. The general objective was to analyze sequences produced by student-teachers from a specific textual genre, comparing them and estimating the results obtained, in order to validate or not their applicability as teaching devices. The methodological orientation adopted was that of action research. The results showed a progressive advance in the degree of knowledge of the socio-interactionist studies and its application in the construction of didactic sequences. The studies stimulate the investigation and the use of the theoretical-methodological framework of Didactic Engineering for the conception and empirical validation of teaching sequences in the language area.*

Keywords: *Socio-discursive Interactionism; Didactic engineering; Didactic sequences; Textual genres.*

¹ Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG). Doutor em Letras e Linguística pela Pontifícia Universidade Católica (PUC). Minas Gerais, Brasil. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0001-8912-9764>>, e-mail: luiz.antonio.ribeiro32@gmail.com

² Docente do Departamento de Formação Geral do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG). Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Minas Gerais, Brasil. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0003-3383-9534>>, e-mail: claudiaitab@gmail.com

³ Docente do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG). Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Minas Gerais, Brasil. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-4100-8143>>, e-mail: aureliokubo@gmail.com

1 Introdução

O presente artigo⁴ orienta-se pela concepção sociointeracionista da linguagem e visa refletir sobre a importância de se integrar a pesquisa e as práticas de ensino em sala de aula, no que tange à construção e validação de sequências didáticas. As reflexões resultam dos estudos realizados em uma disciplina ofertada em um curso de pós-graduação *stricto sensu*, cuja ementa estabelecia uma análise crítica de propostas didáticas, com enfoque em didatização de gêneros, sequências didáticas e projetos em engenharia didática. Primeiramente será apresentado um panorama dos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo que subsidiaram as aulas e, em seguida, serão descritas e analisadas as práticas realizadas pelos participantes do curso.

2 Metodologia

Este artigo originou-se de uma investigação realizada com alunos matriculados na disciplina “Tópicos Especiais em Estudos de Linguagens: Atividades de Linguagem e Ensino na Perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo” ofertada em um curso de pós-graduação *stricto sensu* em uma instituição da rede federal de ensino situada em Belo Horizonte (BH). A turma era formada por doze alunos, todos eles professores atuantes na rede pública ou particular de municípios que compõem a grande BH. Dois propósitos foram perseguidos ao longo do curso: fazer um levantamento dos conhecimentos prévios desses alunos/professores acerca das atividades de linguagem desenvolvidas por eles, no que tange ao ensino de gêneros textuais, bem como à construção e aplicação de sequências didáticas em sala de aula; e observar em que medida a análise do referencial teórico relacionado ao estudo de gêneros, sequências didáticas e projetos de engenharia didática pode contribuir para a melhoria de suas ações docentes.

Considerou-se, para isso, a seguinte pergunta-chave: em que medida os estudos dos pressupostos teóricos do sociointeracionismo discursivo podem contribuir para a melhoria da ação didática de professores da área de linguagem? A hipótese aventada é a de que a criação e a implementação de dispositivos de ensino em sala de aula, as mediações da aprendizagem e as reflexões sobre a própria ação, realizadas em conformidade com a abordagem sociointeracionista de linguagem, potencializam o fazer pedagógico e o desenvolvimento das práticas de linguagem. O *corpus* constitui-se de três sequências didáticas elaboradas em grupo

⁴ Este artigo faz parte de uma pesquisa mais ampla e resulta das discussões dos autores ocorridas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa em Engenharia Didática – GEPEd – CNPq.

pelos pós-graduandos/docentes no início do curso e quatro sequências didáticas desenvolvidas por eles no término do curso. O objetivo geral consistiu em estabelecer uma análise *a priori* e outra *a posteriori* das sequências produzidas, com vistas a estabelecer um confronto entre elas e estimar a reprodutibilidade e a regularidade dos fenômenos didáticos identificados.

A orientação metodológica adotada foi a da pesquisa-ação, com vistas a gerar informações e conhecimentos de uso efetivo no nível didático, de modo a promover condições para ações e transformações no ensino da língua/linguagem. Tal pesquisa se justifica, porque a proposta de se trabalhar com gêneros textuais tem sido contemplada nos principais documentos oficiais que, nos últimos anos, têm orientado o trabalho educacional e o estabelecimento de um currículo voltado para a aprendizagem dos alunos na educação básica. Entre estes, podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 2000) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017). Além disso, oportuniza maior reflexão e compreensão de como as atividades de linguagem na escola serão mais bem-sucedidas, se forem desenvolvidas no âmbito de um projeto de engenharia didática que explore os gêneros textuais e as sequências didáticas como metodologia de ensino e pesquisa.

3 Fundamentação teórica

No contexto das atividades sociais, a ação de linguagem imputável a um agente se materializa em textos. A noção de texto, segundo Bronckart (1999, p. 137) compreende “toda a unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário”. Nesse sentido, os textos podem ser compreendidos como resultado de uma ação de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais para cumprir finalidades comunicativas específicas.

Bronckart (1999, p. 37) recupera os estudos bakhtinianos sobre gêneros do discurso, ao afirmar que os textos se configuram em gêneros, apresentam características relativamente estáveis e mantêm-se disponíveis no intertexto como modelos indexados à disposição dos usuários. Bakhtin, assim define gênero do discurso:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, para seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolavelmente no todo do enunciado e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente, é, claro, individual, mas cada

esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Brait e Pistori (2012) observam que a definição de gêneros não se resume a esses três termos – tema, composição e estilo –, aos quais muitos estudiosos de Bakhtin recorrem principalmente em proposições relacionadas à leitura e produção textual. Esses três constituintes devem ser analisados em suas dimensões internas e externas, no modo como eles se influenciam e se constituem conjuntamente. Além dos aspectos relacionados à forma e ao conteúdo, é imprescindível compreender o caráter dialógico dos gêneros e os seus aspectos socio-históricos, observadas sob esse viés as condições específicas da comunicação, que resultarão na constituição dos enunciados.

Como práticas sociais de linguagem, os gêneros precisam ser ensinados para que sejam usados com proficiência nas diferentes situações sociocomunicativas. Schneuwly & Dolz (1999) consideram que as práticas de linguagem por meio dos gêneros devem ser incorporadas nas atividades escolares e destacam a importância de os professores inserirem atividades de leitura e produção de textos orais e escritos, que oportunizem aos alunos o domínio de diferentes gêneros textuais, tal como se dá o funcionamento destes nas práticas de linguagem de referência. A contextualização dos conhecimentos e a interdisciplinaridade serão fundamentais para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, que só se realiza quando o sujeito aprendente processa o conhecimento novo, de tal maneira que este passa a ter sentido em seu marco de referência.

Tendo em vista a viabilização do processo de transposição didática, os pesquisadores que adotam a teoria do ISD para a prática da ensinagem propuseram a construção de um modelo didático de gênero, uma ferramenta essencial para definir e delimitar as dimensões constitutivas dos gêneros que poderão constituir objetos de ensino, a partir das quais as sequências didáticas serão desenvolvidas e implementadas. O modelo didático de gênero fornecerá subsídios para a construção de sequências didáticas. Dolz & Schneuwly (2004, p. 50) compreendem a sequência didática como “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”. Esses pesquisadores delimitam as seguintes etapas para a construção de uma sequência didática: a) a apresentação da situação, com o detalhamento da tarefa a ser realizada; b) a produção inicial, a partir da qual será feita a avaliação dos conhecimentos prévios dos aprendentes e se proporrá ajuste nas atividades previstas, de modo a favorecer um amplo domínio do gênero em estudo; c) os módulos, constituídos de um conjunto de atividades e exercícios que conduzirão a uma

aprendizagem mais significativa; e d) a produção final, com vistas a uma aplicação prática dos conhecimentos adquiridos e à avaliação dos progressos alcançados.

Um dos pressupostos basilares para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos é que o trabalho pedagógico seja desenvolvido a partir de um projeto de engenharia didática, implementado a partir de; sequências didáticas e dispositivos didáticos que levem em conta o atual estágio de desenvolvimento sociocognitivo dos discentes um contato direto com o objeto do conhecimento, que lhes propicie a experienciação, a sensibilização e a reflexão; a mediação da aprendizagem; a implementação de um processo avaliativo, em seu caráter processual, que contemple as funções diagnósticas, formativas e a autoavaliação; a reflexão conjunta sobre o processo de ensino e aprendizagem; e ainda uma reflexão sobre o processo de construção e reconstrução dos conhecimentos.

A expressão “engenharia didática”, originalmente instituída pela didática da matemática francesa, no início dos anos de 1980, tinha como objetivo buscar respostas para duas questões cruciais propostas por Chevallard (1982, *apud* Artigue, 2002): como levar em conta a complexidade das aulas nas metodologias de pesquisa? Como pensar as relações entre pesquisa e ação sobre o sistema de ensino?

A ação didática do professor será comparada ao ofício do engenheiro, cujos *designs* são pensados e desenvolvidos como forma de gerar soluções criativas, inovadoras e viáveis. O professor é considerado um *designer* de dispositivos didáticos, e a profissão docente, como a “engenharia didática”. Sob essa ótica, o projeto surge da necessidade de uma metodologia de investigação científica que relacione pesquisa e ação sobre o sistema fundamentado em conhecimentos didáticos preestabelecidos. Assim, um projeto de engenharia didática deve envolver planejamento de ensino, criação de materiais didáticos e desenvolvimentos experimentais.

Para Dolz, a engenharia didática

[...] visa a conceber tecnicamente as tarefas e as ações dos alunos para aprender, coordenar as intervenções dos professores e elaborar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas de ensino da língua. [...] Também está encarregada de inventar ferramentas para facilitar as aprendizagens e de orientar as intervenções e os gestos profissionais do professor. (DOLZ, 2016, p. 240-41).

Artigue (1996) destaca o processo empírico da engenharia didática, que objetiva conceber, realizar, observar e analisar as sequências de ensino em sala de aula. Nesse sentido, a engenharia didática integra pesquisa e ensino, visto que propõe um esquema de pesquisa

experimental com foco nas realizações didáticas em sala de aula bem como atividades pedagógicas, que preveem a experimentação e elaboração de dispositivos de ensino.

Dolz (2016) destaca as quatro fases que constituem um projeto de engenharia didática, sendo elas:

- a) análise *a priori* do trabalho de concepção: compreende o conhecimento dos objetos de ensino a partir de um quadro teórico adotado pelo pesquisador e dos conhecimentos didáticos relacionados ao objeto de estudo; e também uma avaliação das capacidades dos educandos e dos desafios que determinam sua evolução. Tal fase se constitui a partir de três domínios: o epistemológico, referente aos conceitos e conteúdos a serem ensinados; o didático, correspondente às práticas pedagógicas; e o cognitivo, relativo ao público-alvo da experiência. Nessa fase, deverão ser levantadas hipóteses e questões norteadoras para a concepção e validação das situações didáticas.
- b) concepção de um protótipo de dispositivo didático: visa à elaboração de uma sequência didática, constituída de uma produção inicial que possibilite avaliar o domínio de conhecimento inicial dos educandos; dos módulos didáticos, a partir de atividades e exercícios que conduzirão a uma aprendizagem mais eficiente; bem como de uma produção final, que possibilite mensurar os efeitos do ensino. Além da descrição das situações didáticas, cabe ao engenheiro estabelecer predições do que pode ocorrer com a implementação da experiência, bem como estabelecer variáveis que podem conduzir a um maior sucesso do ensino e aprendizagem.
- c) Experimentação: constitui-se da aplicação da sequência didática elaborada previamente, com vistas a criar um ambiente propício à aprendizagem, a partir da resolução dos problemas propostos. O professor deve oferecer, a partir da mediação pedagógica (VIGOTSKY, 2005), as condições ideais para uma participação ativa dos alunos nas atividades propostas. Também deve aplicar os instrumentos de pesquisa indispensáveis para validação das hipóteses formuladas e promoção de ajustes, caso necessário. Tais instrumentos constituem-se de registro de observações da experiência, gravações em áudio ou vídeo, testes e produções escritas, entre outros.
- d) análise *a posteriori*: etapa em que se estabelece o confronto entre as conclusões elaboradas na análise prévia com as constatações evidenciadas na aplicação da sequência didática. Essa análise favorece a elaboração de um quadro

demonstrativo em que se evidenciem os efeitos da experiência relativos à aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências, as contribuições para a superação de problemas, bem como os limites do dispositivo criado, de modo que o objetivo da pesquisa possa ou não ser validado.

Em síntese, conforme observa Artigue (1996), a engenharia didática, como metodologia de investigação, caracteriza-se por um esquema experimental baseado em realizações didáticas na sala de aula, que contemplam a concepção, a realização, a observação e a análise de sequências de ensino. Tal metodologia coloca em evidência as relações mútuas entre professor, estudantes e os objetos de ensino e aprendizagem. Cabe ao professor mediar situações de aprendizagem que permitam aos alunos elaborar seus conhecimentos, aplicá-los ou modificá-los em conformidade com os objetivos da investigação. A concepção de aluno que se apresenta é a de um sujeito ativo e reflexivo, cujas experiências pedagógicas culminarão com o desenvolvimento de sua autonomia.

4 Análise

A disciplina ministrada aos alunos de mestrado e doutorado tinha como objetivos principais: refletir sobre os pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo, consideradas as relações entre atividade, ação e linguagem; estabelecer a relação entre o funcionamento sociodiscursivo de diferentes gêneros textuais e sua relação com o ensino de línguas; analisar criticamente propostas didáticas produzidas a partir de diferentes gêneros textuais, com enfoque em didatização de gêneros, sequências didáticas e projetos de engenharia didática; e desenvolver projetos de engenharia didática com foco no ensino da leitura e da produção textual em língua portuguesa.

Tendo em vista a concretização dos objetivos traçados, já no início do semestre letivo a classe foi mobilizada para o desenvolvimento de um projeto de engenharia didática. A fim de se estabelecer um quadro diagnóstico relativo aos domínios epistemológico, didático e cognitivo dos agentes envolvidos, foi solicitado, mesmo antes do contato com qualquer abordagem teórica, que estes realizassem a seguinte atividade, baseando-se em suas experiências profissionais:

Tabela 1: Atividade inicial para o trabalho de concepção da sequência didática

Atividades

1) Relacionamos, a seguir, um conjunto de textos sobre o meio ambiente, agrupados nos seguintes gêneros: músicas, tirinhas e artigos de opinião. Tomando-os como base, organize uma sequência didática a ser implementada em turmas da educação básica à escolha da equipe. Deverão ser explorados o tema em questão e o funcionamento sociocomunicativo do(s) gênero(s) escolhido(s). Para tal, poderá ser usado um ou mais textos relacionados, além de outros.

2) Em seguida, desenvolva um texto explorando a seguinte questão: que concepção de língua, texto e gênero pode-se depreender da sequência didática elaborada?

Fonte: dados dos autores

A atividade foi realizada por três equipes, cada uma delas constituída de quatro participantes. O prazo para entrega e apresentação da mesma foi de uma semana. A análise *a priori* revelou alguns aspectos muito interessantes em relação aos domínios estudados. Primeiramente, o foco voltou-se para os textos teóricos elaborados; em seguida, procedeu-se a uma análise mais aprofundada das sequências didáticas produzidas, já que estas constituem o alvo principal de nossa investigação.

Os aspectos teóricos abordados na Questão 2 foram muito importantes por constituírem a base para os estudos sobre sequências de ensino e engenharia didática. Os textos produzidos evidenciaram certo conhecimento do referencial teórico explorado, com destaque para o caráter dialógico da língua e do texto, bem como para as características sociais e comunicativas dos gêneros, definidas por seu conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição particulares. Serão apresentadas em linhas gerais as atividades propostas em cada uma das sequências produzidas, aqui nomeadas como SD1, SD2 e SD3.

Tabela 2: Atividade inicial: sequências didáticas desenvolvidas pelos pós-graduandos

Sequências Didáticas		
SD1	SD2	SD3
Público-alvo: alunos do 9º ano da educação básica	Público-alvo: alunos do 9º ano da educação básica	Público-alvo: alunos do 5º ano da educação básica
Aulas previstas: 4 (quatro)	Aulas previstas: 3 (três)	Aulas previstas: 5 (cinco)
Planejamento das ações:	Planejamento das ações: Habilidade: inferir informações implícitas em textos multimodais.	Planejamento das ações: Atividade interdisciplinar: língua portuguesa, matemática e ciências.
Aula 1: Os alunos deverão pesquisar sobre os tipos de poluição e se há coleta seletiva no bairro no qual residem.	Aula 1: - Apresentação de textos verbais, não verbais e mistos de gêneros textuais distintos. - Leitura jogralizada de textos. - Interpretação oral, para depreender o tema central de cada	Tempo estimado: 1 aula de 50' Gênero textual trabalhado: charge 1. Conhecimentos prévios sobre o tema “meio ambiente”. 2. Discussão sobre a realidade

	texto.	dos alunos.
<p>Aula 2: Em sala de aula, será promovida uma discussão sobre os dados relativos à coleta seletiva no bairro</p>	<p>Aula 2: - A partir do tema central de cada texto, o professor solicitará aos estudantes que eles apontem a função sociocomunicativa de cada texto. - Os alunos promoverão uma discussão a partir das características estruturais dos textos, a fim de reconhecerem os gêneros textuais. - Os alunos produzirão coletivamente uma tabela com as estruturas composicionais de cada gênero. - Dever de casa: os alunos deverão preparar uma apresentação em grupo de no máximo quatro estudantes sobre o gênero memes.</p>	<p>Tempo estimado: 3 aulas de 50’ Gênero textual trabalhado: artigo de opinião</p> <p>Os alunos formarão grupos e farão as observações durante o período de três dias. Eles deverão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - observar quais são as atitudes de degradação e preservação ambiental. - promover, em sala de aula, uma discussão sobre o que foi observado. - fazer um levantamento quantitativo do grupo e da turma (parcial e geral). - criar, uma campanha de conscientização para preservação do ambiente escolar. Cada grupo contribuirá com uma peça publicitária.
<p>Aula 3: Em sala, os alunos farão a leitura e atividades de interpretação dos textos sugeridos. Em grupo discutirão as informações contidas nos mesmos.</p>	<p>Aula 3: - Os alunos deverão apresentar as características do gênero meme. - O professor deverá propor a criação, no site gerarmemes.com.br, de um meme sobre meio ambiente. - O professor deverá criar um grupo de Whatsapp, apresentar as regras de publicação, solicitar que os alunos postem os textos criados e comentem pelo menos um post de outro colega. - Durante dois dias, no próprio Whatsapp, os estudantes deverão votar os três melhores textos.</p>	<p>Tempo estimado: 1 aula de 50’ Gênero textual trabalhado: música</p> <p>Após a realização da campanha, professor e alunos farão o fechamento sobre o assunto “meio ambiente” na sala de aula.</p>
<p>Aula 4: Em sala, utilizando cartolinas e pincéis, com a ajuda do professor, os alunos produzirão gráficos (serão sugeridos os modelos pizza ou pilar) com as informações coletadas. A partir das informações apresentadas, os alunos farão um plano de medidas que eles julgarem interessante para minimizar os problemas de poluição em</p>		

seu bairro.

Fonte: Dados dos autores

Como se pode observar nas três sequências de ensino elaboradas, as atividades propostas são muito genéricas e não descrevem com propriedade as ações didáticas a serem desenvolvidas. Tampouco contemplam as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas envolvidas na produção de um gênero. Não há uma preocupação com a organização lógica da sequência didática, conforme propõem os idealizadores do ISD: apresentação da situação, produção inicial, avaliação dos conhecimentos prévios dos aprendentes, descrição dos módulos e produção final. Também não há nenhuma previsão de etapa avaliativa, a fim de apreciar os progressos alcançados e, sendo necessário, reconfigurar as ações previstas.

Na SD1, observa-se a preocupação dos professores em desenvolver uma atividade de linguagem a partir da proposta apresentada, mas eles não exploraram o funcionamento sociocomunicativo dos textos selecionados. Houve a sinalização de uma atividade de interpretação dos textos e a proposta de discussão das informações neles contidas, entretanto ficam as interrogações: que tipo de interpretação seria feita? Que discussões seriam propostas? Além disso, houve a proposição de organização de gráficos e produção de um plano de medidas, mas também não foram exploradas as condições de produção e circulação desses gêneros textuais.

A SD2 apresentou uma habilidade a ser desenvolvida ao longo da sequência didática – “inferir informações implícitas em textos multimodais” –, mas ao longo das ações planejadas não foi possível observar como tal objetivo seria alcançado. Nessa sequência didática, houve uma vaga proposição de atividades voltadas para a exploração de gêneros textuais, como apontar a função sociocomunicativa de cada texto, discutir sobre as características estruturais dos textos, destacar as estruturas composicionais de cada gênero, relacionar as características do gênero “meme”. Pela proposta, observou-se maior preocupação em desenvolver uma sistematização lógica e cristalizada de formas prototípicas dos gêneros, que propriamente refletir sobre o seu funcionamento sodiodiscursivo. Além disso, não se explicitou a devida correlação entre a produção de “memes” e os demais textos a serem trabalhados.

A SD3 propôs uma atividade interdisciplinar entre as disciplinas língua portuguesa, matemática e ciências, contudo não foi possível estabelecer com clareza, nas tarefas propostas, a sistematização e contextualização de conteúdos, tampouco o diálogo entre as diferentes disciplinas. Nas atividades propostas, foram relacionados três gêneros textuais a

serem trabalhados – charge, artigo de opinião e música –, mas estes não passaram de mero pretexto para que o tema “meio ambiente” pudesse ser explorado em sala de aula.

A produção dessas sequências didáticas e a posterior apresentação das mesmas em sala de aula propiciou um debate muito rico, que fez emergir os conhecimentos prévios dos participantes sobre a questão dos gêneros e suas experiências como docentes. Duas observações bastante pertinentes se destacaram: a primeira delas diz respeito à percepção dos participantes de que as SD's 1 e 3 não exploraram o funcionamento sociocomunicativo dos gêneros textuais apresentados, sendo que a proposta de trabalho com a linguagem aproximava-se mais das perspectivas tradicionais de ensino de leitura e produção textual; a segunda é que as atividades com os gêneros textuais apresentadas na SD 2 contemplavam um estudo mais estruturalista do gênero, pautando-se pelo excesso de teorização e formalização.

A reflexão coletiva favoreceu o planejamento das atividades propostas pelo professor, situou os participantes quanto ao percurso didático-pedagógico que se esperava deles ao longo do curso e, mais além, quanto às suas ações como professores da educação básica, pautadas no estudo dos gêneros, sequências didáticas e projetos de engenharia didática. O trabalho final de curso consistiu do planejamento de um projeto de engenharia didática, cuja proposta, efetivação e resultados da mesma serão discutidos a seguir.

Foi proposto aos participantes o desenvolvimento da seguinte atividade:

Tabela 3: Proposta de trabalho final de curso

Proposta de trabalho final

Tomando como base as referências bibliográficas trabalhadas nesta disciplina, construa um projeto de engenharia didática, de leitura e produção de textos, a ser implementado em turma de alunos da educação básica (ensino fundamental e médio). Para isso, considere:

a) **gêneros textuais discursivos:** rótulos/embalagens de produtos, vinhetas, anúncios publicitários, jingles ou outro em conformidade com a experiência profissional dos integrantes da equipe.

b) **O modelo didático do gênero escolhido:**

- Capacidades de linguagem: ação, discursiva, linguístico-discursiva.
- Descrição das dimensões ensináveis do gênero.

c) **aspectos a serem explorados em uma sequência didática:**

- **Gênero escolhido / domínio social de circulação:** exploração das características gerais do texto;
 - **Transposição didática:** que conteúdos deverão ser objetos de ensino, considerando-se a série/grau de maturidade dos alunos;
-

- **Capacidade de ação (representação da situação comunicativa):**

- **Contexto imediato** (físico) da enunciação, como lugar, tempo e interlocutores envolvidos; **contexto social** (a formação social em que o texto se insere, implicando “o mundo social (normas, valores, regras, etc.); **mundo subjetivo** (imagem que o agente dá de si ao agir)”. Ao mundo sociossubjetivo estariam relacionados fatores como o lugar social (da instituição, do emissor, do receptor) e o objetivo da interação (quais os efeitos de sentidos possíveis de serem produzidos).
- **Conteúdo temático:** conjunto de informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada.

- **Capacidade discursiva/organização textual:**

- **Tematização da estrutura textual:** destaque para aspectos multimodais do texto.

- **Capacidade linguístico-discursiva:**

- **Estilo:** marcas linguísticas recorrentes que projetam (de um autor, de uma época, de um veículo de comunicação) uma imagem de enunciador; escolhas linguísticas feitas pelo enunciador, com vistas à produção de um efeito de sentido; aspectos relacionados ao estilo do gênero, enquanto construção sócio-histórica.

d) **Idealização e construção de um projeto de engenharia didática:** elaboração do projeto com destaque para o tema a ser trabalhado, pergunta-chave, hipótese, objetivos a serem atingidos, justificativa, números de aulas/carga horária para cada uma das etapas.

- **1ª Fase: Análises preliminares:**

- Avaliação diagnóstica com base em produção textual realizada pelos alunos.
- Definição da proposta de trabalho.
- Levantamento de materiais didáticos diversificados (diferentes textos multimodais, filmes, músicas etc.), a serem utilizados na construção dos objetos de ensino.
- Outros.

- **2ª Fase: Construção de protótipos de dispositivos didáticos:** planejamento da(s) sequência(s) didática(s):

- Planejamento de oficinas.
- Planejamento de atividades de leitura e análise de textos: o gênero textual: circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade.
- Planejamento da escrita e da reescrita.

- **3ª Fase: Experimentação**

- Participação na(s) oficina(s).
- Realização de leitura e análise de textos, com vistas à compreensão dos seus aspectos temáticos, composicionais, estilísticos e sua dimensão pragmático-social.
- Produção de textos: escrita e reescrita.

• **4ª Fase: Avaliação dos resultados**

- Avaliação processual a partir dos seguintes instrumentos e ações: exercícios e produções individuais; debates; reuniões de equipe; apresentação de trabalhos; leitura e análise dos textos produzidos; apreciação crítica dos textos; e respostas a questionários de autoavaliação.

Fonte: Dados dos autores

A proposta de trabalho apresentada gerou quatro projetos de engenharia didática desenvolvidos em conformidade com as experiências dos integrantes da equipe. Sua organização se deu com o acompanhamento e orientação do professor em sala de aula. Parte de algumas aulas foram cedidas para que os integrantes de cada equipe pudessem se reunir, ler as propostas encaminhadas, trocar ideias e tirar dúvidas com o professor, que mediou esse processo de interação. Por questões de espaço, vamos apresentar uma descrição genérica de apenas duas sequências didáticas produzidas, nomeadas como SD1 e SD2. A escolha destas se deu em virtude das similaridades das ações pedagógicas propostas:

Tabela 4: Atividade final: sequências didáticas desenvolvidas pelos professores pós-graduandos

Sequências Didáticas	
SD1	SD2
<p>Público-alvo: alunos do 8º ano da educação básica</p> <p>Aulas previstas: 7 (sete) aulas de 50 minutos.</p> <p>Gênero textual trabalhado: anúncio publicitário institucional.</p> <p>Objetivo geral: relacionar linguagem verbal e não verbal em textos publicitários multimodais.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a função sociocomunicativa dos textos; • Relacionar linguagem verbal e não verbal, observando seus recursos de persuasão; • Analisar os aspectos linguístico-discursivos dos textos. 	<p>Público-alvo: alunos do 1º ano do Ensino Médio</p> <p>Aulas previstas: 8 (aulas) de 50 minutos</p> <p>Gênero textual trabalhado: vinheta de televisão</p> <p>Objetivo geral: oportunizar aos alunos o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas, a partir do gênero “vinheta de televisão” constitutivo da abertura da novela juvenil “Malhação, Vidas Brasileiras”, exibida pela Rede Globo de Televisão.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as funcionalidades do gênero vinheta; • Analisar a abertura da novela “Malhação, vidas brasileiras”, a partir da perspectiva e do papel que ela desempenha; • Reconhecer as funções sociocomunicativas do discurso verbal e

	não verbal; • Refletir acerca do papel “das juventudes” na sociedade atual.
Planejamento das ações: 4 (quatro) etapas	Planejamento das ações: 4 (quatro) etapas
1ª Etapa: Atividade Diagnóstica – 2 aulas. • Videoaula: Campanha “Doe Calor - doação de agasalho, da IASD BOSQUE”. • Conversa informal e coletiva sobre o conteúdo apresentado no vídeo. • Tarefa individual e para entrega: exercícios escritos de análise e interpretação da propaganda.	Módulo 1: Atividade diagnóstica – 2 aulas. • Apresentação da música “Não é Sério” de Charlie Brown Jr e Negra Li. • Proposta de um debate mediado pelo professor acerca da letra da música acima. • Desenvolvimento da dinâmica “liquidificador de ideias”, a partir de temas como drogas, bullying, assédio, entre outros.
2ª Etapa: Análise de propagandas e construção de um quebra-cabeça – 2 aulas. • Exposição do varal de propagandas escolhidas previamente pelo professor; • Atividade em equipe: análise de uma propaganda do varal, com vistas a identificar aspectos composicionais e sociocomunicativos do gênero; e montagem de um quebra-cabeça, cujas peças encaixadas mantenham o mesmo formato geométrico da propaganda analisada. Em cada peça deverá estar a resposta das questões anteriormente respondidas. • Apresentação dos trabalhos em sala de aula.	Módulo 2 – 2 aulas. • Apresentação do vídeo de abertura da novela, juntamente com a letra da música de abertura “Põe fé que já é”, de Arnaldo Antunes. • Proposta de reflexão sobre o que é o protagonismo juvenil. • Análise dos aspectos composicionais e sociocomunicativos dos gêneros trabalhados.
3ª Etapa: Atividade de leitura – 1 aula. • Exploração de linguagens verbal e não-verbal em textos publicitários multimodais.	Módulo 3 – 2 aulas. • Análise crítica dos recursos multimodais dos textos trabalhados, considerando-se os recursos imagéticos, sonoros e verbais.
4ª Etapa: Avaliação dos Resultados – 2 aulas. • Produção de um texto publicitário a partir do tema: “Doação de materiais escolares: um gesto solidário para os alunos do Centro de Acolhida do Bairro Betânia, em Belo Horizonte-MG”. • Utilização do laboratório de informática, da biblioteca e de <i>smartphones</i> . • Criação realizada por meio do aplicativo Canva. • Eleição da melhor campanha publicitária. • Utilização do texto escolhido para divulgação de ação solidária na escola.	Módulo 4 – 2 aulas. • Atividade de produção textual: redação de uma carta a ser encaminhada à Rede Globo de Televisão, que contenha sugestões, elogios ou mesmo críticas em relação à vinheta da novela Malhação. Para a realização da atividade, os alunos deverão considerar as análises críticas feitas sobre o gênero vinheta de televisão e a temática “protagonismo juvenil” abordada.

Fonte: Dados dos autores

Todos os projetos desenvolvidos como proposta de atividade final de curso apresentaram pergunta-chave, hipótese, objetivos a serem atingidos, justificativa, números de aulas/carga horária para cada uma das etapas. Continham também um breve referencial

teórico sobre o gênero textual-discursivo escolhido para a elaboração das sequências didáticas, além das referências bibliográficas consultadas. Para cada etapa/módulo idealizado, foram desenvolvidas as atividades práticas a serem implementadas em sala de aula, com vistas a atingir os objetivos propostos. Infelizmente, dado o curto espaço de tempo, não foi possível acompanhar a aplicação das sequências em salas de aula da educação básica e avaliar o resultado do trabalho pedagógico. As sequências foram apresentadas pelos alunos docentes e mais uma vez eles tiveram a oportunidade de analisar as propostas de trabalhos dos colegas, apontar sugestões e trocar experiências.

A SD1 privilegiou o estudo do gênero anúncio publicitário institucional, enquanto a SD2 explorou aspectos relacionados ao gênero vinheta de televisão. Nessas duas sequências, o modelo didático do gênero escolhido contemplou as dimensões ensináveis do gênero, e as atividades propostas consideraram o desenvolvimento das capacidades de linguagem, quais sejam: de ação, discursiva, linguístico-discursiva. Além disso, nas duas sequências didáticas, foram propostas reflexões atinentes a aspectos multimodais dos textos trabalhados. A seleção de questões apresentadas a seguir constitui um exemplar dos conteúdos explorados nas duas sequências didáticas:

Tabela 5: Exemplos de questões trabalhadas nas sequências didáticas

01 – “No enunciado, o leitor é interpelado pela segunda pessoa do discurso (você). Qual é a provável intenção do locutor ao se dirigir diretamente ao leitor?” (SD1)

02 – “As duas formas verbais “Doe” e “mude” foram conjugadas no modo imperativo. Apresente uma possível razão pela qual o produtor desse texto escolheu esse modo verbal.” (SD1)

03 – “Vários recursos foram utilizados para tornar a propaganda expressiva e atraente. Mencione dois desses recursos, um deles referente à linguagem verbal e o outro à linguagem não-verbal.” (SD1)

04 – Como os fatos narrados no texto principal se relacionam a esta frase do slogan: “Cada mudança na sua vida deixa uma pilha de roupas para trás.”? (SD1)

05 – “Põe fé, que já é”. Qual é a relação entre o refrão dessa música com o protagonismo juvenil? (SD2)

06 – “Se você não tem medo / Se você não tem vergonha / Se você não tem segredo / Se você sonha” Leia atentamente a letra da música de Arnaldo Antunes. Nessa canção, o locutor dirige-se ao seu interlocutor, designando-o como “você”. Descreva quem é esse provável interlocutor, determinando suas características físicas, emocionais, sociais, etc. (SD2)

07 – “O ritmo e a letra da música conjugados às imagens exibidas revelam uma postura enérgica e positiva diante da vida. Você concorda com essa afirmação? Justifique com elementos do texto.” (SD2)

Fonte: Dados do autor

As capacidades de ação mobilizam três tipos de representações: o contexto de ação de linguagem, a interação e o conteúdo temático. A questão 1 sinaliza que o gênero textual em questão apresenta uma provável ou prováveis intenções comunicativas. A questão 6 encaminha a discussão sobre o papel social do receptor da mensagem. As questões 4 e 5 centram-se no conteúdo temático operacionalizado no ato da interação. Essas perguntas constituem uma estratégia desenvolvida pelos professores para mediar o conhecimento, já que elas funcionam como elementos norteadores para que os alunos compreendam os contextos objetivo e sociossubjetivo emergentes dos gêneros analisados.

A capacidade discursiva possibilita que o agente-produtor opere no nível discursivo, promovendo escolhas relacionadas à infraestrutura geral de um texto: plano geral, tipos de discurso e sequências. A questão 4 traz à discussão alguns fatos narrados no texto, os quais devem ser relacionados a uma frase do *slogan* de outro texto. As respostas exigirão que os alunos mobilizem conhecimentos e informações provenientes de fontes distintas numa perspectiva intertextual. A questão 5 menciona o refrão de uma música. Assim, os alunos não só deverão reconhecer que estão trabalhando com gêneros textuais diferentes, como também compreender que eles possuem organização temática e estrutura composicional distintas, desenvolvidas em conformidade com a necessidade comunicativa de seus produtores e dos papéis sociais dos participantes do discurso.

A capacidade linguístico-discursiva possibilita que o agente-produtor faça escolhas e promova as operações linguístico-discursivas em consonância com os gêneros e os propósitos comunicativos. As questões 1 e 6 propõem uma discussão sobre o pronome “você”. A questão 2 solicita uma análise do uso de verbos no imperativo, observando-se o efeito desse uso no texto. Importante destacar que a proposição de estudo dos elementos linguísticos não opera exclusivamente no campo gramatical; para além disso, centra-se no efeito discursivo decorrente das escolhas lexicais.

Além da compreensão do funcionamento discursivo dos gêneros textuais, as atividades constantes das sequências didáticas voltam-se também para o estudo de aspectos multimodais dos textos. As duas sequências didáticas contemplam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como exploram diferentes recursos de comunicação existentes, quais sejam, os modos de comunicação linguísticos (a escrita e o som), os visuais (imagens, fotografias) ou gestuais (a dança, por exemplo). As questões 3 e 7 são exemplos claros de como os recursos

multimodais são explorados, a fim de que os alunos possam desenvolver uma perspectiva sociosemiótica da linguagem.

É importante destacar o caráter prático com que tais atividades foram planejadas. Quando os autores das sequências didáticas achavam importante destacar algum aspecto teórico para melhor compreensão dos alunos, este era apresentado em *box*. A teoria, dessa forma, era utilizada mais como uma orientação para o desenvolvimento da atividade do que como um estudo aprofundado do gênero textual, como evidencia o seguinte exemplar:

A carta é um gênero textual aplicado no modo de comunicação, tendo como principal característica a existência de um emissor e um receptor.

Figura 1: Aspecto teórico destacado na SD2
Fonte: Dados dos autores

Faz-se importante considerar as observações de Hoffmann (1998, p. 17), para quem “a avaliação é essencial, quando concebida como problematização, questionamento e reflexão para a ação”. A proposta de trabalhar com sequências didáticas, em uma disciplina que visa à capacitação de professores, explicita bem a trajetória a ser percorrida. As sequências didáticas elaboradas no início do curso foram fundamentais para fazer emergir os conhecimentos prévios dos participantes relativos ao ensino de linguagem por meio de gêneros textuais. Além disso, elas deixaram evidente a necessidade de se compreender melhor o funcionamento sociocomunicativo dos gêneros textuais, explicitar quais são as dimensões ensináveis dos gêneros, reconhecer a importância da transposição didática e as etapas essenciais para construção de uma sequência didática. As problematizações e reflexões desencadeadas ao longo do curso foram fundamentais para que os participantes ampliassem seu repertório sociocognitivo, aproximando-se, assim, do conhecimento potencial requerido para o trabalho com sequências didáticas.

Almeida (2011, p. 11) observa que não existe "dimensão mais dinâmica que a didática", principalmente porque o objeto do conhecimento deve-se submeter ao modo como ocorrerá a operacionalização do ensino. As reflexões realizadas no início do curso, logo após a apresentação das primeiras sequências didáticas produzidas, foram basilares para o planejamento das atividades do curso, o direcionamento de leituras obrigatórias, a troca de experiências e a mediação do conhecimento.

As sequências didáticas apresentadas no término do curso possibilitaram aos seus idealizadores e ao professor estabelecer um confronto com as sequências produzidas no início do semestre letivo. Foi possível fazer um levantamento dos conhecimentos construídos e da necessidade da mobilização de novos saberes, necessários ao percurso formativo dos alunos docentes. As considerações possibilitaram também chegar a um consenso sobre a importância das sequências didáticas como uma ferramenta de grande valia para a potencialização do ensino e o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Esse consenso ocorre pelo menos em parte, visto que as sequências didáticas não foram implementadas em sala de aula. Entretanto, a forma como elas se encontram planejadas representa um indicador de que são uma instrumento essencial tanto para o professor, mediador do conhecimento, quanto para o aluno, sujeito da aprendizagem.

5 Conclusão

Este artigo buscou refletir sobre em que medida os estudos dos pressupostos teóricos do ISD podem contribuir para a melhoria da ação didática de professores da área de linguagem. Considerou-se, para isso, a hipótese de que, sendo um dispositivo de ensino, as sequências didáticas podem contribuir para a práxis pedagógica e o desenvolvimento das capacidades de linguagem. A fim de atingir os objetivos traçados no planejamento da disciplina “Tópicos Especiais em Estudos de Linguagens: Atividades de Linguagem e Ensino na Perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo”, ofertada em um curso de pós-graduação *stricto sensu*, os alunos pós-graduandos, docentes da rede pública e particular dos municípios integrantes da grande Belo Horizonte, em Minas Gerais, foram estimulados a construir sequências didáticas no início e no término do curso.

Essa estratégia pedagógica consistiu inicialmente em identificar os conhecimentos prévios desses participantes em relação ao conteúdo a ser trabalhado na disciplina, com vistas à promoção de ajustes no planejamento inicial e (re)orientação dos procedimentos de ensino. O intuito é que essa estratégia didático-pedagógica pudesse contribuir para que os pós-graduandos modificassem sua conduta em função dos objetivos previstos e das competências a serem desenvolvidas por eles.

Ao longo do semestre letivo, os alunos docentes tiveram a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos em relação aos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo, de refletir sobre a ação docente relativa ao ensino da linguagem na educação básica e de desenvolver atividades norteadoras de sua práxis pedagógica. Os aspectos teóricos e

metodológicos selecionados compreenderam os estudos sociointeracionistas, principalmente no que respeita à concepção de linguagem enquanto atividade sociocomunicativa, a composição e circulação social dos gêneros textuais, a transposição didática, modelização e criação de dispositivos didáticos para o ensino de gêneros, com vistas ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos aprendentes.

Essa abordagem praxeológica foi crucial para a elaboração do segundo lote de sequências didáticas, em que o gênero textual constitui o processo de ensino de produção e compreensão. Essa atividade ocorreu parcialmente no transcorrer das aulas com a mediação do professor, de forma a abranger os objetivos de aprendizagem pretendidos. As reuniões das equipes em sala de aula foram fundamentais, pois viabilizaram as reflexões e a operacionalização de recursos materiais e simbólicos necessários à construção das sequências de ensino mediadoras da aprendizagem.

A comparação entre as produções iniciais e as posteriores permitiram aos alunos docentes traçar um panorama sobre os desenvolvimentos sociocognitivos alcançados por eles relativamente à apropriação dos aspectos teóricos e metodológicos constitutivos do ensino de língua a partir dos gêneros textuais. A abordagem prática adotada na disciplina possibilitou, entre outros aspectos, observar a importância de se organizarem as atividades de ensino e aprendizagem por meio de sequências didáticas. Isso porque, como um instrumento semiótico, elas contribuem para que o aluno, numa postura ativa e reflexiva, possa fazer uma imersão no objeto de conhecimento, como também para que os professores atuem como mediadores e facilitadores do processo de internalização dos saberes pretendidos. Considere-se, portanto, que a reflexão do professor sobre sua própria prática e sobre a abordagem teórico-metodológica subjacente a ela é basilar para que ele construa dispositivos didáticos com potencial transformador da realidade dos seus educandos.

Referências

ALMEIDA, G. P. **Transposição didática**: por onde começar? São Paulo: Cortez, 2011.

ARTIGUE, M. Ingénierie didactique: quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui? **Les dossiers des Sciences de l'Education**, nº 8, 2002, p. 59-72.

ARTIGUE, M. Engenharia Didática. *In*: BRUN, J. (Org.) **Didáticas das Matemáticas**. Tradução: Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. p. 193-217.

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

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. **Revista Alfa**, São Paulo, n. 56 (2), p. 371-401, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alfa/v56n2/02>. Acesso em: 20 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (versão final)**. Brasília, MEC, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, MEC/SEF, 2000.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **DELTA [online]**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 237-260, 2016.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In: Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito & desafio, uma perspectiva construtivista**. 24. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, n. 11, p. 4-17, mai/jun/jul/ago, 1999.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Data de recebimento: 30 de maio de 2019.

Data de aceite: 17 de outubro de 2019.