

O TRABALHO COM AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Graciete da Silva de Souza (UFRB)

graciete@live.com

Geisa Borges da Costa (UFRB)

geicosta@ufrb.edu.br

1. Introdução

O ensino de língua materna ainda é alvo de muitas preocupações e precisa ser fruto de reflexões sérias acerca do que e de como ensinar. Nas últimas décadas, na tentativa de auxiliar o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, tem-se instituído o ensino dessa disciplina a partir de diversos gêneros de texto. Dessa forma, os elementos textuais e os elementos gramaticais passam a ser observados com base na produção textual em um determinado gênero.

Marcuschi (2008, p. 84) concebe gêneros textuais como “modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem”. Além de existirem em número relativamente amplo, os gêneros, como “práticas sociocomunicativas”, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, que resultam, muitas vezes, em “novos gêneros” (KOCH, 2010, p. 101). Ressalte-se, ainda, que geralmente as escolas priorizam o trabalho com os gêneros escritos apenas, e atribuem seu uso somente para pensar as questões gramaticais, não problematizando a formação e função da diversidade de gêneros textuais nas práticas comunicativas cotidianas. Em decorrência disso e do mau desempenho dos alunos em ler, compreender e produzir textos, sobretudo alunos da rede pública de ensino, algumas medidas vêm sendo tomadas para que o trabalho com a língua possa ser orientado através do texto e não a partir – como se fazia tradicionalmente – de frases descontextualizadas e desprovidas de sentido.

Para sanar esses déficits, vem-se buscando algumas providências por parte das órgãos governamentais, entre essas providências cita-se a criação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997), distribuídos para todas as escolas públicas pelo Ministério da Educação. Esse documento constitui-se em um referencial para a prática pedagógica do professor de língua portuguesa, enfatizando que o trabalho com o ensino de língua deve ter como base os diversos gêneros textuais.

O presente trabalho justifica-se, portanto, por uma inquietação acerca de como o ensino de produção textual tem se configurado, a ponto de não atender a uma demanda básica, a de garantir ao estudante a competência de produzir textos escritos que apresentem função social a partir de um dado contexto. Outro fator motivacional para a realização da pesquisa se dá pelo fato de que essa investigação dialoga diretamente com o “Projeto Gêneros Textuais na Sala de Aula”, desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do qual participo enquanto bolsista.

No PIBID há um momento destinado à observação das aulas de língua portuguesa nas escolas de ensino básico que possuem parceria com o projeto. O objetivo de observar essas aulas é exatamente o de perceber como se dá o ensino de produção textual na escola regular, se por meio de gêneros ou tipos textuais. Percebeu-se que, geralmente, a metodologia que o professor utiliza baseia-se nos tipos textuais, consequentemente o desenvolvimento de sequências didáticas fica inviável.

O objetivo desse artigo é, portanto, promover uma breve reflexão acerca do ensino de língua portuguesa na educação básica. Para tanto, teóricos como Marcuschi (2008) com as discussões de gêneros textuais, Dolz e Schneuwly (2004) com reflexões acerca da didatização do gênero e Nascimento (2009) com exemplos reais de trabalho com os gêneros através das sequências didáticas, nortearão o trabalho.

2. O ensino de produção textual na escola básica

O trabalho com a disciplina Língua Portuguesa na Educação Básica tem enfrentado sérios desafios, entre eles está o fato de que o professor responsável por ministrá-la, quase sempre, precisa fragmentá-la em três blocos, a saber: literatura, gramática e redação/produção textual. No que diz respeito à produção textual, nota-se que os estudantes possuem muita dificuldade em produzir textos autênticos que gerem sentido para o leitor.

Conforme a perspectiva de documentos oficiais como os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* – PCN (BRASIL, 1997), bem como alguns teóricos da área da linguagem, o ensino de produção textual deve acontecer com base nos gêneros textuais diversos (ANTUNES, 2003; MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2008; DOLZ e SCHNEUWLY, 2004). Nesse sentido, o presente texto tem como objeti-

vo discutir a importância de o trabalho com a produção textual na escola estar ancorado nos diversos gêneros textuais. Para tanto, o tratamento didático com esses gêneros precisa se realizar de maneira sistemática, o que possibilitará maior aproximação entre os alunos e o gênero trabalhado.

O ensino de língua, nos moldes em que se caracteriza hoje, é um evento relativamente recente. Tinha-se até então apenas o conhecimento ou reconhecimento da gramática. No entanto, poucos tinham acesso a esse sistema, geralmente grupos economicamente favorecidos ou sexualmente privilegiados, o gênero masculino especialmente.

Talvez, o equívoco que existe entre “ensinar a língua” e ensinar a “gramática da língua padrão” justifique o fracasso dos alunos em língua portuguesa ao concluir o ensino médio. Na verdade, o ensino dessa disciplina, bem como o ambiente de aprendizagem, a escola, ainda obedecem a um modelo conservador, cujas práticas pedagógicas reduzem-se, especificamente, ao giz e quadro (NASCIMENTO, 2009).

Magda Soares faz uma crítica a essa ideia “museóloga” em relação ao ensino:

O alunado tornou-se outro, radicalmente diferente, os professores passaram a ser formados em instituições específicas mas, ao mesmo tempo, passaram a originar-se de grupos sociais menos letrados, as concepções de língua e de ensino continuaram, porém, as mesmas. Talvez esse distanciamento entre fatores externos e internos seja a principal explicação para o tão citado e comprovado fracasso do ensino e da aprendizagem do português na escola. (*Boletim ABRALIN*, n. 25, 2001, p. 216).

Na sociedade contemporânea, vários segmentos sociais passaram por mudanças. Arelado a isso, tem-se as novas tecnologias que trouxeram um dinamismo muito forte em relação à própria língua, passando desde o desuso até a criação de novos elementos linguísticos, podendo-se falar em uma nova perspectiva linguística. Em contrapartida, o ambiente escolar e as concepções de língua por ele adotadas não mudaram, bem como as suas práticas pedagógicas que também não se dinamizaram.

Acredita-se que para haver uma produção textual condizente com o contexto e com o gênero sugerido, os estudantes precisam conhecê-lo e não simplesmente serem solicitados a produzi-lo. Assim sendo, analisaremos a proposta que Dolz e Schneuwly (2004) sugerem para que o ensino e aprendizagem a partir dos gêneros se realizem metodologicamente, através das chamadas “sequências didáticas”, uma vez que os gêneros são apresentados como unidades concretas, por meio do qual o ensino da

produção textual deve ocorrer de maneira contextualizada (cf. MARCUSCHI, 2008).

3. *Possibilidade do ensino de produção textual através de sequências didáticas*

Conforme Dolz e Schneuwly (2005, p.82), as sequências didáticas são “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. O objetivo imediato de se trabalhar sob a perspectiva das sequências didáticas é o de possibilitar atividades didáticas mais produtivas para a produção textual oral e/ou escrita dos alunos. Em outras palavras, as sequências didáticas “são os dispositivos de organização dos conteúdos a serem didatizados sobre uma prática de referência. São o instrumento pelo qual se constrói o planejamento para uma sequência de aula” (NASCIMENTO, 2009, p. 69)

Um fator importante para o êxito da proposta é a situação comunicativa, que deve ser a mais real possível. Assim, Dolz e Schneuwly (2004) propõem um modelo básico para a realização do trabalho com as “sequências didáticas”, no qual quatro etapas devem ser cumpridas na estrutura básica das sequências: a) Apresentação da situação; b) Produção inicial; c) Os módulos e d) Produção final.

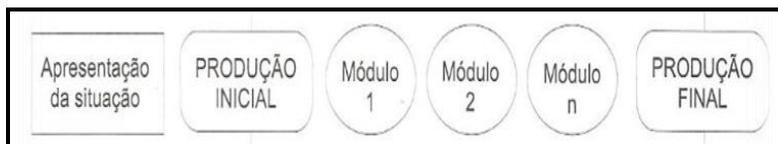


Figura 1: Esquema da sequência didática.

Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83

Na primeira etapa – apresentação da situação- é preciso descrever detalhadamente a intenção do projeto, inclusive deixar claro para os alunos a proposta de produção final. Nessa fase, apresenta-se um problema de comunicação bem definido (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004), sendo necessário expor os gêneros que serão abordados, a quem será dirigido, de que modo se dará e quem participará da produção. No momento de produção inicial, os alunos precisam desenvolver alguma atividade, mesmo que seja para um destinatário fictício ou apenas para outros colegas da classe, pois essa produção pressupõe “um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o pro-

fessor” (*Idem, ibidem*). É também nesse primeiro momento que o estudante pode fazer uma reflexão acerca do que já sabe fazer e dos possíveis problemas que eles mesmos encontraram, sejam em produções orais ou em produções escritas. Assim, o trabalho do professor poderá ser baseado nas dificuldades já localizadas nessa primeira produção, de modo que possa melhor desenvolver a capacidade comunicativa do aluno e a adequação dos gêneros às situações de uso da língua.

O trabalho com os módulos baseia-se, principalmente, nas dificuldades encontradas na produção inicial, logo a orientação sugerida por Dolz e Schneuwly (2004) é a de que o professor possa estimular a capacidade necessária que o aluno deve ter para o domínio de um gênero. Assim, além de aprender a falar sobre os gêneros, os alunos, adquirem, também, um vocabulário técnico, adequado a cada gênero.

A produção final é realizada com o objetivo principal de retomar a produção inicial, observando os progressos realizados, uma reflexão acerca da produção, elaboração de uma reescrita, “portanto, um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 90). Essa etapa da sequência permite, inclusive, uma avaliação de tipo somativa.

Na próxima seção veremos como uma professora desenvolveu uma sequência didática – conforme o modelo proposto aqui – com o gênero textual “poema”.

4. Proposta de sequência didática apresentada por Nascimento (2009) com o gênero “poema”

Nascimento (2009) desenvolve pesquisas na área da linguística com os gêneros textuais cujos métodos de aplicação se dão com base em sequências didáticas. Em um de seus trabalhos com a formação continuada de professores da educação básica, ela faz um estudo sobre a prática pedagógica de uma das alunas do curso de formação contínua, licenciada em pedagogia e atua no 5º do ensino fundamental II.

Nesses cursos de formação, a autora expõe a importância de o trabalho em sala de aula ocorrer de maneira organizada e progressiva, para isso, apresenta o modelo de sequência didática proposto por Dolz e Schneuwly (2004), esses autores partem do pressuposto de que o trabalho com a língua, para que haja sentido – sobretudo no que diz respeito ao ensino e aprendizagem – deve basear-se em um dado contexto social.

Dessa forma, “a sequência didática constitui um projeto de comunicação em que se explica a situação de comunicação, o papel do autor e o destinatário do texto, o que ajuda a dar sentido à aprendizagem”.

A tabela com a sequência didática abaixo, fora a que norteou o trabalho da professora da educação básica:

	Esquema de uma sequência didática: Adaptado da proposta de Dolz e Schneuwly (2004):
1º) Apresentação da situação	<ol style="list-style-type: none"> 1) O aluno deve ser exposto ao projeto coletivo de produção de um gênero, definindo qual é o gênero, a quem se dirige a produção, a qual o suporte material da produção, as razões, o objetivo. 2) Sensibilização ao gênero textual na forma como circula socialmente (leitura ou audição de textos do gênero). 3) Sensibilização ao tema dizível pelo gênero de referência.
2º) A primeira produção	<ol style="list-style-type: none"> 1) Produção inicial para diagnóstico das dificuldades relacionadas à leitura e à produção escrita. 2) Início do processo de avaliação formativa: a partir da produção inicial, definem-se os pontos em que o professor precisa intervir e adaptam-se as oficinas às atividades que visem às dificuldades e obstáculos para a aprendizagem, determinando o percurso que o aluno tem a percorrer. 3) Elaboração do portfólio do aluno, com dados sobre o diagnóstico de suas dificuldades.
3º) As oficinas	<p>Uma sequência de oficinas com objetivos explícitos a partir dos problemas na produção inicial da turma:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Trabalhar as dificuldades de níveis diferentes, compreendidas em cinco campos: motivacionais, enunciativas, procedimentais, textuais, linguísticos e as que estão relacionadas à apropriação do sistema da escrita: <ol style="list-style-type: none"> a) Atividades de leitura para, compreensão e interpretação com a diversidade de textos b) Atividades de leitura para a construção de significados: estratégias de seleção, de antecipação, de inferências, de verificação c) Atividades de leitura compartilhada e individuais. d) Elementos do contexto de produção: função social do gênero, locutor, intenção, destinatário, suporte, tema. e) Atividade de observação da gestão monológica do texto: locutor e leitor ausentes nos textos produzidos pelos alunos. f) Planejamento, leitura e revisão do texto produzido g) O tipo textual predominante: sequência narrativa, argumentativa, injuntiva, descritiva, dialogal. h) Mecanismos de coesão por conexão, por coesão nominal e verbal i) Unidade gramaticais, lexicais e sintáticas. j) Pontuação e paragrafação. k) Atividades relacionadas às dificuldades de escrita diagnosticadas. l) Atividades com a ortografia para apropriação do funcionamento do código

	<p>m) Atividades orais.</p> <p>2) Organização do trabalho em duplas para oportunizar o avanço na apropriação da escrita.</p> <p>3) Registrar os objetivos de aprendizagem pela elaboração coletiva de uma grade de controle.</p> <p>4) Preparação das refações mediadas pela ficha de auto-avaliação</p> <p>5) Estratégias de auto-avaliação e/ou avaliação em pares e/ou avaliação coletiva.</p>
4º) A produção final	<p>1) Atividades em que o aluno pratica as noções e os instrumentos elaborados separadamente nas oficinas.</p> <p>2) Finalização do percurso de avaliação formativa nessa seqüência didática.</p> <p>3) Completar a interação planejada no projeto de classe, enviando os textos aos destinatários.</p>

Figura 2: Esquema do dispositivo para o trabalho em seqüência didática

Fonte: Nascimento (2009, p. 70-71)

Para a elaboração do projeto de seqüência didática com o gênero “poema”, a professora utilizou o seguinte quadro:

MÓDULOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DAS OFICINAS
1º) Apresentação da situação	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento do gênero em sua circulação social: poema. • Sensibilização ao tema dizível pelo gênero de referência. • Leitura de poemas selecionados pela professora: “Morte e Vida Severina” (João Cabral de Melo e Neto); “Pedro Pedreiro” (Chico Buarque): texto e canção, “Ritual” (Carlos Queiroz Telles); Lembrança do mundo antigo” (Carlos Drummond de Andrade). • Leituras e discussões para resgatar a experiência dos alunos com poemas. • Enquete com a família: você se lembra de versos de algum poema? Quem é o autor? • Leitura de poemas trazidos para a escola pelos alunos para a composição de um “varal”.
2º) Construindo o sentido do poema	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o processo de criação em que o poeta trabalha de forma singular a linguagem, num espaço e num tempo determinados.
3º) Analisando o tratamento do tema no “Especial da Globo”	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar e analisar elementos da adaptação do poema a um novo contexto de produção.
4º) A linguagem Poética	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer características da linguagem poética: ritmo, rimas, sonoridades, versos, estrofes.
5º) Ouvindo poemas e reconhecendo a sonoridade da linguagem poética	<ul style="list-style-type: none"> • Audição de poemas gravados. • Apresentar o poema “Pedro Pedreiro” de Chico Buarque na forma de um jogral. • Compreender e praticar o ritmo e sonoridade do poema.
6º) Vendo o mundo de um modo poético	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação e a criação de comparações, imagens e metáforas em versos e poemas.
7º) Produzindo poemas	<ul style="list-style-type: none"> • Produção escrita: poema.

8º) Burlando o poema	• Leitura, análise e refacção dos poemas produzidos (individuais, aos pares e coletivas).
9º) Completando o projeto de comunicação	• Organização de um “Livro de Poemas” com os poemas produzidos pela turma e entrega à biblioteca da escola.

Figura 3: Sinopse da sequência didática “poema”

Fonte: NASCIMENTO (2009, p. 74-75)

Todos os módulos possuem um grau de relevância que deve ser considerado e bem explorado pelo professor.

No primeiro módulo, “apresentação da situação”, o gênero precisa ser apresentado da forma mais real possível. O alunado terá conhecimento de seu meio de circulação, terá contato com outros textos do mesmo gênero a fim de que se familiarize o máximo.

O segundo módulo permite que o professor trace um perfil inicial da turma, sua reação com a temática, recepção e/ou relutância. As oficinas posteriores (terceiro módulo) serão baseadas a partir desse diagnóstico, a partir das dificuldades detectadas, sejam elas de ordem textual ou linguística.

Por fim, as atividades propostas permitem uma funcionalidade maior, não apenas a de se obter uma nota no final da unidade com uma “prova escrita” ou produção de texto que só o professor terá acesso. O desenvolvimento de atividade de ensino e aprendizagem através de sequências didáticas permite, por exemplo, a composição de uma antologia de poemas criada pelos próprios alunos para a biblioteca de sua escola. De alguma maneira os estudantes se sentem atraídos por verem seus produtos finais terem uma funcionalidade que atravessa as fronteiras de uma nota arbitrária.

5. *Considerações finais*

As atividades que envolvem os gêneros textuais precisam ser realizadas de maneira sistemática, para que os alunos compreendam e se apropriem da diversidade textual, auxiliando-o no desenvolvimento de uma linguagem adequada à situação comunicativa e às finalidades do texto. Desse modo, é relevante pensar que o ensino, de um modo geral, é um evento que requer planejamento, sendo necessário deixar claro os objetivos pelos quais se trabalhará um determinado conteúdo e não outro. Não podemos cair no equívoco de que a escrita é mera transposição da oralidade para o papel. Ela é, assim como a fala, resultante de uma ativi-

dade interativa. Portanto, o indivíduo, além do conhecimento linguístico, precisa acionar outros conhecimentos – extralinguísticos – para dar sentido e compreensão à enunciação, pois “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, p. 279). Conforme Antunes (2003, p. 45), “as palavras são apenas a mediação, ou o material com que se faz a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê”.

Dessa forma, só o ensino de normas gramaticais e suas nomenclaturas – embora, muitas vezes, privilegiadas pela escola – não dão conta do processo de produção textual. As situações de interação social são de grande importância para que os alunos consigam visualizar o sentido da escrita e não fazê-la mecanicamente, e ainda realizar a adequação coerente aos diversos gêneros de textos. A prática pedagógica no ensino de língua portuguesa ainda está muito vinculada a uma perspectiva reducionista, para a qual o importante é o estudo da palavra e de frases descontextualizadas. Esse fato pode ser o responsável pelo mau desempenho escolar dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Maria Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. *Estética da criação verbal*. Trad.: Maria Emantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Ministério Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de línguas. In: _____. *Produção textual análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008, p. 146-225.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). *Gêneros textuais: da didática da língua aos objetos de ensino*. São Carlos: Cortez, 2009, p. 51-90.

SOARES, Magda. *Que professor de português queremos formar?* ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Linguística. Fortaleza: Imprensa universitária/UFC, 2001, p. 211-218.