

SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES PARA A SALA DE AULA

Débora de Lima Nunes¹

Micaele da Silva Leite²

Vanessa da Silva Leite³

Marcelo Medeiros da Silva⁴

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto das nossas intervenções como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no ano de 2019, realizadas com alunos do 7º ano do ensino fundamental em duas escolas da rede municipal da cidade de Monteiro - PB. Como participantes do referido programa, desenvolvemos um conjunto de ações pedagógicas com o objetivo de propor novas práticas no que tange ao ensino de língua portuguesa.

Ao decorrer dessas atuações, percebemos por meio de observações das aulas, a necessidade de ressignificar o planejamento das aulas de Língua Portuguesa, o que poderia ser feito se as atividades fossem pensadas a partir da elaboração de sequências didáticas (SD), isto, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97-98), “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, que [...] servem, portanto, para dar acesso aos alunos as práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.” Portanto, objetivamos refletir acerca da relevância da sequência didática como instrumento pedagógico para a sistematização de ações didáticas e como um elemento significativo no ensino-aprendizagem, uma vez que a SD é um instrumento que contribui para aulas dinâmicas e objetivas que visam a um programa de ensino de gênero por meio de etapas.

Entretanto, em virtude de imposições alheias a nossa vontade, foi preciso fazermos uma adaptação no modelo de SD proposto pelo grupo de Genebra de maneira que, se no modelo, o escopo é a produção de textos, em nossa adaptação, o foco foi a leitura e a análise linguística. Essa adaptação no modelo de Genebra deveu-se ao fato de não podermos fugir aos protocolos de ensino que regem as escolas em que estamos atuando e cujos professores já estabelecem, a

¹ Graduanda do curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa do Centro de Ciências Humanas e Exatas da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), deboradelimanunes@gmail.com;

² Graduanda do curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa do Centro de Ciências Humanas e Exatas da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), micaeleleite26@gmail.com;

³ Graduanda do curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa do Centro de Ciências Humanas e Exatas da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vanessasillva957@gmail.com;

⁴ Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba, professor de Literatura do Centro de Ciências Humanas e Exatas da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e coordenador de área, na mesma instituição, do subprojeto de Letras - Língua Portuguesa do PIBID, marcelomedeiros_silva@yahoo.com.br.

partir de um planejamento prévio, os conteúdos que deverão ser ministrados ao longo de cada bimestre.

O ensino de língua e seus percalços

Ao decorrer dos anos, vemos muitas ações institucionais que foram desenvolvidas para aprimorar as práticas que visam renovar o ensino de língua portuguesa, mas que não passaram de ações isoladas, pois ainda prevalecem vestígios de uma prática pedagógica que estuda a palavra e frases descontextualizadas, corroborando para o insucesso escolar que se manifesta como evidência, por exemplos, nos baixos índices de aprovação em exames como o ENEM ou outros exames de avaliação externa.

Desse modo, são visíveis os graves problemas que a educação passou e ainda passa, mas podemos testemunhar algumas ações governamentais que objetivaram melhoria no ensino de língua: “Tais ações, apesar de todos os seus limites, acontecem tanto na área da formação e capacitação dos professores como na outra, não menos significativa, das avaliações.” (ANTUNES 2003, p.21). Essas ações corroboraram para a criação dos Parâmetros Curriculares (PCN), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa do Livro Didático (PNLD). Apesar dessas ações mais amplas, os impactos delas não se fazem notar significativamente, sobretudo quando pensamos na qualidade do ensino ofertado, uma vez que este ainda está centrado em uma perspectiva tradicional que não prioriza a contento os eixos da oralidade, da escrita, da leitura e da análise linguística.

Acostando-nos ao pensamento de Geraldi (2006), ainda é preciso fazermos alguns questionamentos quanto ao ensino de língua portuguesa (“para que ensinamos o que ensinamos?” e “por que as crianças aprendem o que aprendem?”), sobre os quais parece que muitos docentes não pensam, em virtude de estarem mais focados no que devem ensinar, quando e como, do que no “para que” é feito o que se faz, o que resulta no ensino metalinguístico, desvinculado das ações sociais:

A opção de um ensino de língua considerando as relações humanas que ela perpassa (concebendo a linguagem como lugar de um processo de interação), a partir da perspectiva de que na escola se pode oportunizar o domínio de mais outra forma de expressão, exige que reconsideremos “o que” vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do “para que” ensinamos. (GERALDI, 2006, p. 45)

Dessa forma, percebemos que o ensino de língua portuguesa deve estar voltado para a interação entre os indivíduos, pois estes vivem em sociedade e utilizam a língua como instrumento comunicativo. O que a escola também precisa fazer para que haja sucesso em seu ensino é apresentar aos alunos os diversos tipos de linguagem e meios onde são veiculados, para que, assim, os discentes saibam onde e como utilizar a linguagem, sem que estejam inadequados, o que, por sua vez, ajudará a desmistificar a ideia de que “o Português é uma língua difícil”.

Geraldi (2006) propõe que o ensino de língua deve ser pautado por meio de três práticas que interagem entre si, são elas: a leitura, a produção de textos e a análise linguística. O ensino precisa estar centrado no texto e nos usos da língua. A partir disso, o professor poderá perceber os usos da língua que os alunos fazem em sala de aula para que a partir deles sejam produzidos textos orais e escritos, pois esses textos são produzidos na interação entre locutor e interlocutor com um fim comunicativo. Assim, o trabalho com a sequência didática permite que, sem sair do texto, trabalhemos esses eixos de ensino.

A Sequência didática como um recurso fundamental para o ensino de Língua portuguesa

O planejar faz parte do cotidiano das pessoas, seja para ir a um evento, seja para ter um automóvel, tudo isso passa por um planejamento para que se tenha êxito. No âmbito escolar não é diferente, o docente deve planejar o que pretende fazer diante da realidade de sua turma. Nesse sentido, acreditamos que planejamento a partir da organização das atividades em torno do gênero “sequência didática” poderá ser um exercício significativo para que os professores repensem a própria prática:

Embora, tal conceito tenha sido, em princípio, apresentado para o ensino de escrita, pode e deve ser empregada para o ensino de leitura e análise linguística. Acreditamos que o ensino de um gênero, seja escrito ou oral, implica na realização de procedimentos, atividades e exercícios sistemáticos que envolvem esses três componentes do ensino de língua: leitura, análise linguística e produção. (ARAÚJO, 2013, p. 324 -325)

Pensando nesse princípio de que o ensino de um gênero deve ser feito por meio de atividades sistematizadas que envolvem leitura, análise linguística e produção, produzimos algumas sequências didáticas que visavam à aprendizagem desses componentes, como a do gênero poema visual, que partiu da leitura e interpretação de poemas e poemas visuais, trabalhando a estrutura desses poemas, como, por exemplo: os recursos sonoros, semânticos, gráficoespaciais, imagens e sua relação com o texto verbal, para que ao final os alunos analisassem e apontassem as diferenças estruturais a partir de exercícios de interpretação e análise linguística. Depois de os alunos lerem e conhecerem as estruturas dos poemas, escolheram um tema para produzirem os poemas visuais, após essa produção houve a correção e a reescrita para que no último dia de aula da sequência houvesse a apresentação dos poemas visuais dos alunos e a exposição no pátio da escola através de cartazes.

Dessa forma, a nossa sequência didática foi um agrupamento de atividades planejadas e sistematizadas em torno do gênero poema visual, voltado para a leitura, análise linguística, produção, reescrita e exposição. Não partimos de uma produção inicial como é sugerido pelo grupo de Genebra, porque na realidade escolar em que estávamos atuando, o tempo proposto para trabalhar um gênero é de aproximadamente cinco aulas de 45 minutos cada. Desse modo, planejamos e ministramos aulas visando à compreensão e aprendizagem eficaz dos alunos dentro do tempo e espaço que tínhamos à disposição.

Nesse sentido, obtivemos bons resultados, como a autoestima dos alunos no momento de exposição dos seus poemas visuais no pátio da escola, pois eles se sentiram reconhecidos. Isso se deu porque trabalhamos o gênero a partir dos conhecimentos prévios que eles já tinham, como identificação e diferenciação da estrutura de poemas com rimas e os poemas visuais. Acrescentamos a esse conhecimento já cristalizado novas informações sobre o poema visual, por exemplo a estrutura. Além disso, a escolha do tema para a produção partiu dos discentes, que produziram poemas sobre vaquejada, esporte, amor, amizade, meio ambiente, etc, ou seja, coisas do contexto deles.

Com isso, evidenciamos que a SD que utilizamos sobre poemas visuais foi importante para o desenvolvimento de ações que visaram à fixação e ao domínio do conteúdo por parte dos alunos. Portanto, tomamos a sequência didática como uma ferramenta aliada ao professor para efetuar atividades múltiplas, fazendo com que os discentes, por meio de etapas, desenvolvessem noções essenciais de linguagem para aprimorar suas capacidades de expressão oral e escrita em diversas situações e contextos de comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que a Sequência Didática auxilia o professor no trabalho com os gêneros orais e escritos para que por meio dela possa planejar suas ações e prever possíveis necessidades dos discentes, acreditamos que a Sequência Didática que utilizamos funcionou como um importante recurso didático que contribuiu para um ensino e uma aprendizagem mais significativos. Por meio dela, pudemos organizar os conteúdos que proporcionaram uma maior coerência entre os temas ministrados, além de termos uma maior unidade entre uma aula e outra.

Dessa forma, através dos estudiosos aqui citados e da prática em sala de aula, concluímos que o docente precisa visar à finalidade do ensino para que utilize mecanismos que mantenham relação entre as aulas, fazendo com que os discentes adquiram o conhecimento efetivo dos gêneros trabalhados a fim de que ampliem as suas competências comunicativo-interacionais.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Maria Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. 6. ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- ARAÚJO, Denise Lino de. **O que é (e como faz) sequência didática?** Fortaleza, Ceará: Entrepalavras, ano 3, v. 3, n.1, p. 322 - 334, jan/jul, 2013.
- GERALDI, João Wanderlei (org.). ALMEIDA, Milton José de. et. al. **O texto na sala de aula**. 4. Ed. São Paulo: Ática, 2006.
- SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004: 129-147.