

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO INSTRUMENTO ORGANIZADOR DAS ATIVIDADES NA DOCÊNCIA

Michel Lima Fontoura (UFRN)

xexeufontoura@hotmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves (UFRN)

penhalves@msn.com

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo apresentar algumas reflexões, com base nos postulados da Análise Dialógica do Discurso, a respeito do uso de sequências didáticas (elaboração didática) na aula de leitura e produção de textos na universidade, e discutir como esse uso repercute na formação docente do sujeito monitor da disciplina de produção de texto. Sabendo-se que o projeto de monitoria tem como meta principal a formação docente do aluno-monitor, a qual se efetiva no decorrer das experiências vividas por meio da interação professor-monitor-aluno, o desenvolvimento, na sala de aula de graduação, de ações que se complementam favorece a valorização de uma prática docente significativa, pautada no estabelecimento de objetivos e metas de ensino-aprendizagem previamente traçados para os momentos de interação em sala. As sequências didáticas funcionam, nesse contexto, como instrumento pedagógico para abordagem de um dado gênero discursivo, e pode favorecer, aos alunos assistidos pelo projeto de monitoria, o domínio dos mecanismos textuais e discursivos dos gêneros trabalhados em sala, o que é respaldado pelo fato de o projeto ter como fundamento teórico a concepção dialógica de linguagem de Bakhtin/Volochínov, e como instrumento organizador das atividades de leitura e de escrita/reescrita o gênero discursivo. A produção dessas sequências justifica-se, portanto, pela concepção dialógica de linguagem aqui adotada, segundo a qual a língua é prática social e intersubjetiva, constituída e constituinte de sujeitos, o que, em contrapartida, corrobora tanto a elaboração quanto o uso das sequências, pois ambas as ações partem das capacidades demonstradas pelos alunos nas aulas de produção de texto. Assim, com a planificação dos textos e das atividades que girarão em torno destes, o monitor pode vivenciar a teoria na prática, ao participar da produção de material didático e da aplicabilidade desse material por meio do engajamento diferenciado na formação para a docência.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Monitoria. Sequência didática. Escrita

INTRODUÇÃO

Em ambientes sociais nos quais o ensino funciona como pauta de muitos debates, de vez em quando ouve-se falar em didática, modelo didático, a didática do professor X. Na universidade, por exemplo, frequentemente ouvimos afirmações como “A didática da professora X não é boa”, ou “Professor fulano de tal precisa melhorar sua didática”, ou ainda “Professor X tem uma didática excelente”. Comentários como esses geralmente são relacionados ao modo como a/o docente ministra suas aulas, ou, de modo mais abrangente, como põe em prática todo um projeto elaborado para a vivência do processo de ensino-aprendizagem na universidade. Isso comprova o quanto a prática

docente necessita estar fundamentada teórica e metodologicamente no que diz respeito aos passos que serão dados pelo professor e pelos alunos na construção do conhecimento, seja dentro de uma sala de aula ou em outro ambiente no qual a aprendizagem possa efetivar-se.

Relacionados a um fazer docente que possa de fato resultar numa aprendizagem proficiente, Dolz et al. (2004) propõem-se a discutir o ensino de gêneros discursivos orais e escritos embasados no uso de um procedimento que eles designam de sequência didática. A sequência didática é um procedimento muito utilizado na elaboração de aulas em que ocorrem o ensino e a aprendizagem de tais gêneros. Ao fazer uma explanação sobre esse procedimento para a abordagem dos gêneros discursivos, Dolz et al (2004, p. 96) defendem que é preciso “Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados” como constituintes do processo de ensino-aprendizagem da produção de textos. Trabalhar com sequência didática, para esses autores, significa trabalhar modularmente um dado gênero do discurso. Isso se justifica pelo fato de a interação entre os sujeitos dar-se por meio de textos, orais e escritos, os quais funcionam como “enunciados relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2003, p. 262), isto é, que obedecem a determinadas regularidades textuais e discursivas, de modo que a interação carrega consigo sempre um caráter dialógico.

Rojo (2005, p. 196-197), ao tratar das especificidades do gênero discursivo, afirma de maneira enfática a condição decisiva que a situação de interação significa para o tratamento do gênero do discurso. Dentro da situação de interação, os sujeitos que interagem assumem um papel muito importante, pois é exatamente o modo como eles agem, isto é, por meio de textos (os quais estão sempre enquadrados nos moldes de “enunciados relativamente estáveis”) que o constituirão como sujeitos sociais e históricos. Tais considerações dialogam com Dolz et al. (2004), que apontam a criação, na interação entre professor e aluno, de “contextos de produção precisos”, já mencionados acima, como condição para o estabelecimento de situações de produção textual que favoreçam o aprendizado do aluno, de modo que o conteúdo das aulas de leitura e produção de texto “consiga transcender os [tão focados] elementos meramente formais e de ligação interna” (FARACO, CASTRO, 1999, p. 181). Nesse caso, o professor torna-se agente incentivador dos alunos para tomada de consciência “de que o ato de falar e escrever (...) é um processo de estabelecimento de interação social com um outro” (FARACO, CASTRO, 1999, p. 183).

Diante dessas questões, concordamos com Ramalho (2007, p. 11-12), quando assume que:

Não é uma tarefa fácil ensinar (nos referimos ao ensino de graduação), numa instituição como a universitária: entrar numa sala para ministrar aulas a um grupo de alunos, sobre um determinado conteúdo quando, muitas vezes, nem sabemos a quem vamos “ensinar” (pouco conhecemos sobre o perfil dos nossos alunos) e se esses estudantes estão interessados no que irão ali, supostamente, “aprender”.

De fato, a prática docente está fortemente atrelada ao sujeito que designamos aluno. A preocupação que pode ser depreendida dessas considerações de Ramalho infelizmente é deixada num segundo plano por muitos professores que resolvem realizar uma prática solitária, centrada equivocadamente não no aluno, mas estranhamente no próprio professor. Em outras palavras, tal prática se configura como um fazer docente que não respeita o direito de agir do aluno em sala de aula, o que resulta numa aprendizagem

praticamente ilusória, ou, como já popularmente se diz, num processo em que o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende.

Este trabalho, a partir de todas as considerações feitas, propõe-se a apresentar algumas reflexões, com base nos postulados da Análise Dialógica do Discurso, a respeito do uso de sequências didáticas (elaboração didática) na aula de leitura e produção de textos na universidade, e discutir como esse uso repercute na formação docente do sujeito monitor da disciplina de produção de texto. O monitor, nesse contexto, atuará não apenas como mero auxiliar do professor-orientador, mas sim como agente construtor e reconstrutor que, ao dar os primeiros passos na formação para a docência em nível superior, tornar-se-á consciente do seu papel também na melhoria do ensino de graduação, um dos principais objetivos dos projetos de monitoria. Se, portanto, como afirma Ramalho (2007, p. 13),

“Na qualidade de um profissional investido de um mandato particular, ele [o professor universitário] deve trabalhar no intuito de instruir, educar e formar os alunos (ainda que essa seja uma longa etapa) em um diálogo dialético com o objeto de estudo da profissão e do perfil profissional desejado no projeto pedagógico”,

cabe ao monitor, como aprendiz na formação para a docência de ensino superior e, sem dúvida, junto ao professor-orientador, atuar no intuito de possibilitar o alcance de tal objetivo, o que reverterá de modo significativo na sua formação. A autora ainda afirma que “para pensar o ensino como atividade profissional” (Ramalho, 2007, p. 18) é necessário que o professor, e também, nesse caso, o monitor, alicercem a docência ao “conhecimento de como um conteúdo se faz compreensível pelos estudantes” (idem, *ibidem*). O procedimento sequência didática, por conseguinte, pode ser utilizado por professor e monitor com vistas a proporcionar mais eficiência na aprendizagem por parte dos alunos, como também contribuir para a formação docente do próprio monitor, o qual constatará um diferencial qualitativo em seu aprender fazer docente.

Assim, apoiados em Dolz et al. (2004, p. 97), para os quais

“Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”,

e também atentos às orientações de Faraco e Catro (1999, p. 186), segundo os quais a produção textual “começa na oportunização do contato do aluno com a maior variedade de gêneros discursivos possíveis”, elegemos a sequência didática como instrumento para organizar as atividades na docência. Desse modo, as ações de linguagem não são planejadas aleatoriamente, mas sim numa ordem em que todas as atividades se interligam, o que abre caminho para criação, em sala de aula, de “contextos de produção precisos” (DOLZ et al., 2004) que impulsionam o aluno a aprofundar seus conhecimentos em relação à produção de um gênero. Para tal aprendizagem se efetivar, o monitor também precisa estar municiado dos conhecimentos necessários para a transposição dos saberes, nas interações que consistirem nas aulas de produção textual.

Portanto, nossas reflexões também estão fundamentadas na estrutura de base de uma sequência didática, proposta por Dolz et al. (2004, p. 98). Em função disso, primeiro dedicaremos nossa discussão a uma breve explanação a respeito de tal estrutura, à luz dos postulados bakhtinianos sobre a interação verbal e os gêneros do

discurso. Em seguida, faremos um registro sobre as reflexões em torno do modo como o uso de sequência didática repercute na formação docente do monitor de leitura e produção de texto.

O PROCEDIMENTO SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O esquema abaixo, de acordo com Dolz et al. (2004, p.), é a estrutura de base de uma sequência didática.

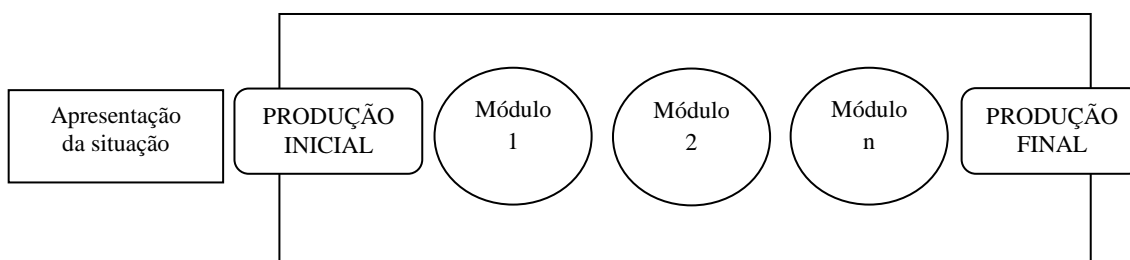


Figura 1.1: Estrutura de base de uma sequência didática, de acordo com Dolz et al. (2004).

A *Apresentação da situação* é o momento de contato entre professor, monitor e alunos assistidos. Nesse contato, os alunos são inseridos na situação de produção textual que o professor e o monitor instaurarão na sala de aula, para, em seguida, produzirem a primeira versão (*Produção inicial*) do texto do gênero discursivo em questão. Os *módulos* são compostos por atividades planejadas e postas em prática a partir das capacidades demonstradas pelos alunos já na primeira produção. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem se efetiva de modo sistematizado e aprofundado, pois todas as atividades são vivenciadas no intuito de atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, os quais poderão comprovar o quanto progrediram em suas habilidades por meio da *Produção final*. É possível perceber, então, em que pontos a prática docente organizada por meio da elaboração de sequências didáticas se relaciona com algumas orientações dos pressupostos bakhtinianos, no que diz respeito ao ensino da leitura e da produção de texto.

De início, podemos tratar brevemente da chamada *Apresentação da situação*. Ao defender que a interação verbal é a realidade fundamental da língua, Bakhtin/Volochínov (2009, p. 117) afirma que:

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor.

Na fase de Apresentação da proposta de produção textual, os sujeitos que interagem, isto é, professor, monitor e aluno, experienciam na prática as considerações de Bakhtin acima. Ao estabelecer um diálogo com os alunos, o monitor dar ouvidos àqueles que muitas vezes são silenciados. Inserir os alunos na situação de produção textual significa, nesse caso, não apenas deixá-los falar, mas também, e principalmente, ouvi-los. E aqui, o ato de ouvir corresponde à resposta que o professor e o monitor devem de fato concretizar, por meio das atividades voltadas para os conhecimentos que ainda precisam ser assimilados pelos alunos. O ensino adquire um caráter situado, e a aprendizagem passa a ser muito mais significativa.

As produções inicial e final constituem o segundo ponto sobre o qual discorreremos agora. O que há de comum entre esses dois momentos é o fato de que eles centram-se no texto do gênero discursivo objeto das sequências didáticas. O professor e o monitor levarão os alunos a criarem uma representação da situação de produção (DOLZ et al., 2004), e essa representação orientará tanto a elaboração das atividades para os módulos, como também o esforço que os alunos precisarão dedicar a fim de assimilarem as regras para a produção do gênero estudado. A interação em sala de aula se concretiza por meio da compreensão de como ocorre a interação em um dado campo de utilização da língua, quem são os sujeitos envolvidos, qual lugar social desses sujeitos, quais questões sociais podem servir como tema para a interação, quais recursos da língua os sujeitos podem utilizar para alcançarem os efeitos de sentido desejados, e como tudo isso pode ser materializado dentro dos moldes do gênero discursivo em questão.

A produção textual dos alunos não será ‘efetivada’ num vácuo social em que ocorre, como de costume, o processo de ensino-aprendizagem vivenciado em sala de aula. Ao contrário, os produtores de texto assumirão seu papel e reconhecerão seu lugar social por meio do uso que será feito da língua. Em relação a esse uso, Bakhtin (2003, p. 261) afirma que:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Por isso, partindo das orientações trazidas por essas palavras de Bakhtin, consideramos a importância e a necessidade de serem focadas, em sala de aula, e de forma cada vez mais acurada, a abordagem da condição e da finalidade que, respectivamente, orienta e subjaz a produção de um dado gênero discursivo, e como este último, conseqüentemente, tem sua materialização no texto, unidade de ensino-aprendizagem. O tratamento devido sobre a condição e a finalidade pode ser realizado sistematicamente nos módulos que compõem a sequência didática, nos quais são cada vez mais aprofundados os conhecimentos e as habilidades dos alunos para a produção de texto.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE

Desse modo, é necessário também fazer algumas considerações em relação aos avanços que o uso da sequência didática podem proporcionar à formação docente do sujeito-monitor, na experiência de monitoria vivenciada numa disciplina de produção de texto. Para Geraldi (2011, p. 21),

“São os saberes do vivido que trazidos por ambos – alunos e professores [e, neste caso específico, também pelo monitor] – se confrontam com outros saberes, historicamente sistematizados e denominados ‘conhecimentos’ que dialogam em sala de aula”.

Fundamentado em tais palavras, o autor afirma, em seguida, que “Ensinar é criar espaços para fazer valerem estes saberes silenciados para confrontá-los com os ‘conhecimentos’ sistemáticos, mas nem sempre capazes de explicar os fatos” (GERALDI, 2011, p. 21). Ou seja, a sala de aula não se constitui como espaço de um só sujeito (ou de um sujeito só), mas sim como o espaço da intersubjetividade, no qual a relação entre os sujeitos (professor, monitor e alunos) precisa ser experienciada a partir da troca de vozes, ou melhor, a partir do diálogo como carro-chefe para a (re)construção dos conhecimentos, para a (re)constituição das pessoas envolvidas nas interações em sala de aula (e também fora dela) como sujeitos de linguagem, que podem agir na e pela linguagem.

Isso contribui para enfraquecer o que chamamos acima de ensino centrado no professor, em que este último, ao invés de elaborar suas aulas a partir dos conhecimentos prévios do aluno, o qual agirá como seu interlocutor principal, elabora aulas acreditando que tal preparativo ocorre apenas sob influência de um professor transbordante de conteúdos. Concordamos, então, com Ramalho (2007, p. 24), para quem o professor que centra em si o ensino “continuará usando saberes e estratégias privadas que não o diferenciam em nada ou quase nada, do cidadão comum ou de qualquer outro profissional (...)” Em relação à prática conteudística de ensino, ainda de acordo com Ramalho (2007, p. 18), os estudos de pedagogia

“mostram que para pensar o ensino como atividade profissional, não é suficiente o domínio do conteúdo, se fazem necessários outros saberes, como o chamado ‘conhecimento pedagógico do conteúdo’, ou seja, o conhecimento de como um conteúdo se faz compreensível pelos estudantes.”

Tais considerações significam que, no âmbito da discussão a que este trabalho se propõe, conhecer e saber valer-se de um procedimento como a sequência didática, para o sujeito-monitor, é muito mais do que tentar ‘transmitir’, em sala de aula, um turbilhão de conhecimentos. Podemos constatar, nesse caso, que vai por água abaixo aquela famosa concepção de aluno como tábula rasa e de professor como detentor do conhecimento. O fato de saber determinado conteúdo (por parte do professor) é fundamental, porém não mais importante em comparação ao saber ensinar tal conteúdo. Assim, a sequência didática como instrumento organizador de uma prática docente não apenas conteudística, mas preocupada, de fato, com a aprendizagem, possibilita, para o monitor, um fazer docente não simplesmente informativo, mas formativo em toda sua complexidade. Trabalhar com sequências didáticas resultará, então, num processo de

ensino-aprendizagem alicerçado “num projeto que motiva os alunos a escrever ou tomar a palavra” (DOLZ et al., 2004, p. 108), ou seja, num projeto dialógico.

Toda essa complexidade própria do ato de ensinar e, conseqüentemente, do ato de aprender, essa exigência urgente de se pensar ambos os atos como indissociáveis, leva o monitor a refletir a respeito dos rumos que estão sendo seguidos em sua formação para a docência. Por conseguinte, ouvir os alunos no intuito de elaborar uma seqüência didática adequada as suas condições de aprendizagem representa um fazer docente como um ato político consciente, como resposta do monitor frente a sua prática junto ao professor orientador. Deixar o aluno falar resulta na vivência de um processo de ensino-aprendizagem como um espaço de práticas democráticas, no qual o reconhecimento de si e do outro torna-se meio para a compreensão das interações sociais, que se dão por meio de uma língua que não permanece idêntica a si mesma em todas as situações de interação comunicativa, mas que “vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 128).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após toda essa discussão, é possível perceber o quanto o procedimento seqüência didática consiste numa alternativa para se alcançar êxito tanto no ensino como na aprendizagem dos gêneros discursivos, já que concordamos com o fato de que ambos os processos são inseparáveis, seja em relação ao fazer docente, seja em relação ao refletir o fazer docente, como também no que concerne à internalização de habilidades, por parte do aluno, para a produção profícua e consciente dos gêneros discursivos. O professor e o monitor não estão sós. Seu planejamento para a atuação em sala de aula, ou em outros ambientes nos quais o conhecimento possa ser partilhado e (re)construído, adquire mais significância quando pensado em função das necessidades dos alunos. Estes precisam ser ouvidos, ainda mais numa instituição como a universitária, na qual as questões voltadas para a vivência democrática estão sendo a todo o momento reelaboradas e rediscutidas, o que é comum na sociedade de um modo geral.

O uso da língua e, bem mais complexo que isso, o saber usar a língua adquire um peso decisivo no debate entre os sujeitos que interagem na esfera acadêmica. Escrever artigos científicos, ensaios e resenhas; participar de debates regrados demanda a mobilização não apenas mecanicista de saberes designados conhecimentos sistematizados e acumulados, mas principalmente a conscientização e o reconhecimento de si próprio como sujeito que interage dinamicamente com um turbilhão de vozes (no sentido bakhtiniano do termo), num grupo, numa comunidade, numa sociedade que dita regras de conduta, as quais acabam por serem refletidas até mesmo na materialização dos discursos, isto é, nos textos (orais e escritos), os quais, por sua vez (e não podia ser diferente), enquadram-se nas orientações de produção de gêneros discursivos específicos.

O monitor que aprende a valorizar uma prática docente fundada no diálogo está apto a criar, em ambientes de aprendizagem, espaços propícios ao intercâmbio de experiências, que resultará no ato de por em cena identidades que até então foram submetidas ao posto de identidades silenciadas. Essa postura que o monitor precisa assumir está em consonância com as observações de Dolz et al. (2004, p. 110) a respeito do procedimento seqüência didática, a qual

“se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes”.

O fazer docente pensado e praticado em atividades sequenciadas, ou seja, em atividades que se complementam, visando um tratamento cada vez mais aprofundado sobre determinado gênero discursivo, permitirá ao monitor a construção de uma imagem de seu papel e de seu lugar social, seja na sala de aula, na escola e fora da escola. O professor, então, é o profissional que, sustentado em teorias e em suas respectivas orientações práticas, interage com diversos sujeitos objetivando vivenciar de maneiras adequadas o processo de ensino aprendizagem.

Por isso, podemos afirmar que, no debate abarcado por este trabalho, a prática docente organizada em sequências didáticas possibilitará ao monitor participar da produção de material didático, e da aplicabilidade desse material por meio do engajamento diferenciado na formação para a docência. O caráter diferenciado se justifica pelo significativo fato de que, como já foi referido acima, o professor em formação inicial, junto ao professor orientador, insere-se e (mais importante ainda) atua não apenas na busca de conhecimentos, de tal maneira que estes permaneçam congelados e irrefutáveis, mas na transformação desses conhecimentos tanto no que diz respeito a sua transposição para o processo de ensino-aprendizagem, como também no que tange a sua re(construção), consequência do diálogo professor-monitor-aluno. O sujeito-monitor reveste-se, nesse caso, de uma identidade profissional autônoma. Portanto, gostaríamos de finalizar nossa discussão com duas considerações de Dolz et al., (2004, p. 128), segundo os quais as sequências didáticas “devem funcionar como exemplos à disposição dos professores. Elas assumirão seu papel pleno se os conduzirem, através da formação inicial ou contínua, a elaborar, por conta própria, outras sequências”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- GERALDI, J. Wanderley. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. Wanderley; CITELLI, Beatriz. (coords.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- RAMALHO, Betania Leite. Reflexões sobre o ensino e o exercício da docência no ensino superior. In: SANTOS, Mirza Medeiros dos; LINS, Nostradamos de Medeiros (orgs.). *A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias*. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2007.
- ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.