

A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DO PIBIDIANO

RODRIGUES, A.¹

SILVA, Mayda C. S.²

MARÇAL, S. M.³

STASSI-SÉ, J. C. S.⁴

RESUMO

A sequência didática é uma organização sistemática de atividades pedagógicas que tem como base o gênero textual, objetivando práticas de linguagens e o domínio de diversos gêneros textuais pelos alunos. Nesse sentido, o desenvolvimento deste estudo sustenta-se a partir de teóricos como Alarcão (2009), Dolz (2004), Marcuschi (2005), Geraldi (1993) e outros. Esses autores oferecem uma temática sobre gêneros textuais, interação em sala de aula e o professor reflexivo. Por meio de observações das salas atendidas e com contribuições teóricas estudadas e discutidas no Laboratório de Ensino de Letras da UFMS, foi possível diagnosticar a necessidade de se trabalhar com o tema “Identidade Africana” explorando discursos de líderes negros da história, abordando as cinco competências exigidas para uma boa redação no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). A partir dessa necessidade diagnosticada, foram elaboradas e aplicadas dezesseis aulas pelo grupo do PIBID de Letras CPTL/UFMS em duas salas do ensino médio, em uma escola pública da cidade de Três Lagoas/MS. Esse trabalho objetivou refletir sobre a prática da sequência didática na formação do aluno pibidiano e contribuir para a propagação de uma ação consciente e transformadora. A experiência adquirida na prática pelo aluno pibidiano na aplicação de uma sequência didática à luz de um tema transversal como a “Pluralidade Cultural” possibilitou o desenvolvimento de competências tais como analisar e compreender os contextos histórico, social, cultural e organizacional e o alcance de uma postura reflexiva do cotidiano das atividades escolares e do papel do professor em sala de aula. O trabalho também auxiliou na aquisição de saberes de uma sequência didática desde sua construção até sua

¹ Graduando do curso de licenciatura em Letras (UFMS/CPTL), Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: rodrigues.letas@yahoo.com.br

² Graduando do curso de licenciatura em Letras (UFMS/CPTL), Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: maydasilva@hotmail.com

³ Graduando do curso de licenciatura em Letras (UFMS/CPTL), Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: stepmarcal@gmail.com

⁴ Profª Dra, Orientadora. E-mail: jocelistassise@hotmail.com

aplicação e, assim, evidenciou o trabalho do PIBID na aproximação do licenciando com a escola e sua realidade.

PALAVRAS-CHAVES: Reflexão; Formação docente; Sequência didática.

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira é formada por diversas etnias e escolher temas transversais para se trabalhar em sala de aula colabora para criar um meio em que todos aprendam a respeitar as diferenças. Os temas transversais tendem a incluir no currículo escolar questões sociais que enriquecem através da diversidade de temas contextualizados e trabalhados de acordo com as diferentes experiências do indivíduo na sociedade.

Ser professor reflexivo, de acordo com Alarcão (2000), abarca questões como quem sou, as razões pelas quais faço, o que faço e, principalmente, ter consciência do seu lugar na sociedade. A autora acredita que o professor precisa agir ativamente no ambiente em que atua, desde o funcionamento da escola até o bem maior que é a formação cidadã do aluno.

Não pretendemos com a descrição da sequência didática oferecer algo pronto, uma receita, pretendemos compartilhar experiências e a partir delas refletir para uma mudança constante em sala de aula, considerando a heterogeneidade dos alunos. Nesse contexto, o presente artigo propõe uma reflexão do aluno pibidiano enquanto professor regente, em face de uma sequência didática que visou trabalhar a “Pluralidade Cultural”, dialogando sobre a história na disciplina de Língua Portuguesa.

OBJETIVOS PROPOSTOS

Refletir sobre a prática da sequência didática na formação do aluno pibidiano e contribuir para a propagação de uma ação consciente e transformadora.

REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

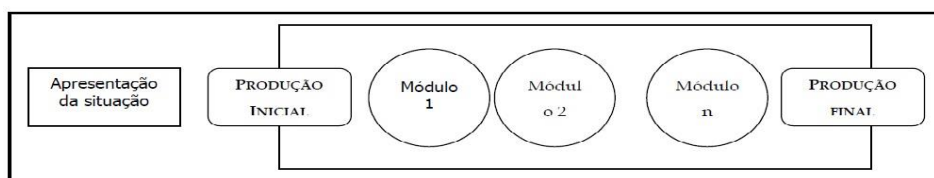
O PIBID, Programa de Bolsa de Iniciação à docência, na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PIBID/UFMS), possui como objetivos integrar as atividades desenvolvidas no espaço escolar na formação inicial dos acadêmicos dos cursos de licenciatura; colaborar com a melhoria dos Projetos Pedagógicos desses cursos; colaborar com a formação inicial dos licenciandos por meio da reflexão sobre o ensino no âmbito da realidade escolar; contribuir com a melhoria do ensino básico do

estado por meio do desenvolvimento de atividades de docência e apoio à docência; e contribuir, por meio da divulgação de suas ações, para a melhoria do ensino em escolas que não atua diretamente.

O grupo Letras/ Português CPTL "Leitura, interpretação e produção de textos na educação básica" considera necessário o ensino sistematizado fundamentado na comunicação oral e escrita. Para tanto essa sistematização articula-se com a sequência didática, com módulos sequenciados e organizados para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas de acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 43) “buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a oportunidade de reconstruí-las e dela se apropriarem”.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) definem a sequência didática como uma organização sistemática de um conjunto de atividades escolares e possui como principal instrumento o gênero textual oral ou escrito. Uma sequência didática pretende ajudar o aluno a compreender melhor o gênero textual, dessa maneira ela oferece aos alunos práticas de linguagem novas.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) representaram a sequência didática pelo seguinte esquema:



Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98

A apresentação inicial visa expor o projeto, seu produto final e o gênero a ser estudado preparando o aluno para a produção inicial. Esta pretende possibilitar ao professor a avaliação das capacidades já adquiridas e adaptar o planejamento às possibilidades reais da turma, ou seja, ela regula a SD. Os módulos trabalham os problemas identificados na produção inicial e oferecem aos alunos instrumentos para superá-los. E na produção final o aluno tem a oportunidade de pôr em prática o que aprendeu durante os módulos, por meio do gênero textual.

Assim, a SD vai do complexo para o simples e, no final, para o complexo novamente. Primeiro a produção inicial, complexa por ser a representação do gênero textual, e depois os módulos, simples porque trabalham as capacidades necessárias ao domínio do

gênero em etapas, e a produção final, complexa por ser a representação do gênero textual com suas capacidades desenvolvidas.

Os gêneros textuais são fenômenos históricos conectados com a vida cultural e social que colaboram para a ordem e estabilidade das atividades comunicativas diárias. Esse fato se mostra uma excelente oportunidade de aprendizagem nos mais diversos usos da língua.

Para Marcuschi (2002) os gêneros não são instrumentos estagnados e imutáveis da ação criativa, são maleáveis e dinâmicos, surgem a partir de necessidades socioculturais e se caracterizam por aspectos sócio-comunicativos e funcionais. Ou seja, são de natureza linguística, porém não se definem por essa característica, caracterizam-se pela natureza funcional e interativa. Hoje há inúmeros gêneros tanto na oralidade quanto na escrita.

Bronckart apud Marcuschi (2002) afirma que os gêneros são instrumentos importantes para a socialização, isso significa dizer que eles operam em situação sócio-histórica. Além disso, são formas socialmente desenvolvidas em práticas comunicativas.

Todo gênero se define por três dimensões essenciais:

- 1) os conteúdos que são (que se tornam) divisíveis por meio dele;
- 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; e
- 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.44)

Para Dolz e Schneuwly (2004) a melhor alternativa para trabalhar o ensino dos gêneros textuais é envolver os alunos em situações concretas de uso da língua, de modo que consigam, de forma criativa e consciente, eleger meios apropriados aos fins que se desejam alcançar. É necessário ter a consciência de que a escola é um lugar de comunicação e as situações escolares proporcionam ocasiões de produção e reprodução de textos.

Essas ocasiões são proporcionadas por meio da linguagem, que de acordo com Geraldí (1993), é vista como uma atividade constitutiva, coletiva, histórica e social. Sabendo que a linguagem é fundamental para o desenvolvimento do ser humano e que ele necessita dela para compreender o mundo e nele agir, ela usa dessa coletividade para

encontros de posições porque assim, elas se tornam públicas. Dessa maneira é importante pensar em ensino de língua portuguesa não limitada a linguagem, mas sim a partir da linguagem.

Sabe-se que toda língua é um patrimônio cultural, um bem coletivo. A maneira que nos apropriamos dela (em todo convívio social, família, amigos, escola e outros agentes) determina os usos que dela são feitos nas práticas sociais do dia-a-dia.

Os textos são meios importantíssimos para o ensino e a aprendizagem de uma língua, pois, sempre revelam usos diferentes da língua e levam a reflexões, contribuindo para a criação de competências e habilidades específicas como algumas citadas pelo Brasil (2002), o reconhecimento, a produção, a compreensão e a avaliação de uma produção textual própria ou alheia.

Percebe-se a importância das competências e habilidades também na aquisição e no desenvolvimento dessas competências, o aluno do ensino médio deve estar apto para analisar e interpretar, dialogar com pessoas e textos no próprio ato de interlocução, para assim, conseguir intervir nessa situação interlocutora e produzir seu próprio texto oral.

Para a Educação nos tempos modernos observa-se a necessidade de uma formação de professores que busque desenvolver competências como analisar e compreender os contextos histórico, social, cultural e organizacional e o alcance de uma postura reflexiva do cotidiano das atividades escolares, possibilitando que aconteça uma mudança em sua identidade profissional. Entende-se que a formação profissional implica que educar vai além de passar informações ou indicar um caminho, é oferecer opções entre muitos caminhos para que cada um escolha o que vá de encontro com seus valores.

Um “professor reflexivo” não deve se limitar ao que aprendeu com a teoria ou então por apenas ao que já se passou em aulas anteriores. Ele precisa estar constantemente descobrindo maneiras para se aperfeiçoar e acreditar que tudo o que o rodeia serve para aprimorar sua prática de lecionar e ter contato com outros professores, fazer seu caderno reflexivo colocando os pontos fortes e fracos da aula.

Como afirma Alarcão (2003) em seu artigo sobre Professores reflexivos em uma escola reflexiva:

O professor não é o único transmissor do saber e tem de aceitar situar-se nas suas novas circunstâncias que, por sinal, são bem mais exigentes. O aluno também já não é mais o receptáculo a

deixar-se recheiar de conteúdos. O seu papel impõe-lhe exigências acrescidas. Ele tem de aprender a gerir e a relacionar informações para transformá-las no seu conhecimento e no seu saber. (ALARCÃO, 2003, p. 01)

O professor precisa de competências como a aptidão para enfrentar várias situações análogas, agindo de uma forma apropriada e criativa usando de saberes, valores, atitudes, da percepção e de raciocínio. O desenvolvimento de práticas reflexivas do professor pode contribuir para o desenvolvimento de competências reflexivas em seus alunos. Alarcão (2003) diz que a noção de competência além dos conhecimentos inclui ter capacidades de saber o que fazer e como fazer, pois em sala de aula deve haver situações de aprendizagem e não de mera reprodução de conteúdos, nas quais o aluno venha a participar mais da aula e se aproprie daquele conhecimento para a vida e não o limitando apenas a uma avaliação.

A avaliação está presente em todo o processo educativo. Ao planejar seu trabalho ou selecionar recursos e atividades o professor está avaliando a capacidade do aluno de fazer o que irá propor e, da mesma forma, estará avaliando a adequação de sua proposta aos interesses do aluno e aos resultados gerados.

O profissional da educação está entrando em contato com as dinâmicas que podem transformar a Educação. O professor tem a tarefa de mediar o processo de ensino-aprendizagem e não deve propor atividades com questões que busquem uma resposta singular e neguem aos alunos a oportunidade de construção do conhecimento. Essa construção faz com que os alunos sintam-se sujeitos de sua própria história e não meros repetidores e expectadores.

Os Educadores devem participar da construção e do desenvolvimento de uma ação educativa consciente, que promova no aluno suas potencialidades e capacidades de criar soluções e respostas adequadas, ou seja, uma consciência cidadã. Exercer este papel só é possível se o professor for um profissional reflexivo, agente de sua própria formação, e estimulador da formação do educando, mediando a construção do conhecimento com atividades desafiadoras, criativas e significativas, possibilitando aos alunos tornarem-se sujeitos participantes, autônomos e críticos em relação ao contexto em que estão inseridos.

As Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica fazem ainda menção específica ao conhecimento advindo da experiência: É um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento ‘sobre’ esta prática. Saber - e aprender - um conceito ou uma teoria é muito diferente de saber - e aprender - a exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a ‘ser’ professor (...) (BRASIL, 2002, p.244)

METODOLOGIA

O caminho metodológico utilizado neste trabalho focou na pesquisa-ação como uma oportunidade de desenvolver o conhecimento teórico e prático de licenciandos do curso de Letras. Uma vez que esse tipo de pesquisa é uma intervenção caracterizada por ter ênfase no conhecimento de uma realidade específica, ou seja, ocorre de acordo com uma situação particular.

Para a realização deste estudo participaram três alunas do grupo PIBID de Letras CPTL/UFMS, formado por quatorze pibidianos, duas professoras supervisoras e uma coordenadora. O grupo atende a duas escolas estaduais de Três Lagoas/MS, mas este artigo retrata apenas o trabalho realizado nas turmas do 2º e 3º anos do ensino médio de uma das escolas. As pesquisas teóricas e o planejamento aconteceram no LELET (Laboratório de Ensino de Letras) de forma colaborativa entre todo o grupo PIBID de Letras.

Esta pesquisa é conduzida em cinco etapas de coleta de dados: a) leitura teórica-pesquisa sobre o ensino, linguagem e pluralidade cultural, que se sucedeu com a participação de todo o grupo que se preocupou em buscar teóricos que exploram esses temas; b) observação- o licenciando aproximando-se da realidade a partir do diagnóstico, em sala de aula, a partir do qual os problemas são analisados e as hipóteses são desenvolvidas; c) planejamento- após o reconhecimento dos espaços e das turmas é elaborada a SD; d) intervenção- a aplicação da SD; e e) reflexão- é pensar, atribuindo sentido à sua atuação profissional.

A observação é um momento importante de análise metodológica e conhecimento do campo de intervenção, assim como também dos alunos que participarão da mesma.

Alguns dos principais objetivos são conhecer as regras que conduzem as aulas, assim como a dinâmica entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Após a observação foram elaboradas dezesseis aulas, por meio de SD, que objetivaram trabalhar com o tema “identidade africana” explorando discursos de líderes negros da história, abordando as cinco competências exigidas para uma boa redação no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Na apresentação inicial foi exposto o projeto e seu objetivo de trabalhar com o gênero redação do ENEM e com a pluralidade cultural, em seguida foi a vez de os alunos se apresentarem. Para a produção inicial começamos uma discussão e propusemos a escrita de uma redação acerca do tema compilado do ENEM 2007: “A construção de uma sociedade mais justa: ações contra a discriminação”.

A SD foi dividida em três módulos que abordaram respectivamente o tema, mostrando os discursos dos líderes negros, a luta das mulheres negras e a situação dos negros na sociedade atual; a gramática que aborda as cinco competências para uma boa redação do ENEM e os erros mais frequentes das redações; e os tipos textuais dissertação e argumentação.

Essa sequência necessitou de produtos para serem apresentados na comemoração do dia da consciência negra que acontece todos os anos na escola. O nosso projeto evidenciou a linguagem e desse modo como produto final os alunos escreveram uma redação com o mesmo tema da produção inicial, desta alguns trechos marcantes foram expostos em sala temática, em um painel interativo. Os alunos também elaboraram, com a supervisão das pibidianas, apresentações de música e danças da cultura negra.

Refletir sobre alguns pontos principais que serão trabalhados na aplicação de uma sequência didática é tornar as aulas prazerosas sem perder o objetivo principal, buscar melhores ferramentas para se utilizar e aperfeiçoar a maneira de as utilizar. Essas ferramentas são pensadas no processo de observação.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

Nas observações feitas nas turmas, foi possível diagnosticar as dificuldades existentes sobre como fazer uma redação. Assistimos aulas nas quais os alunos apresentaram trabalhos com os temas: manifestações populares, variação linguística, desafios da saúde pública, consumo de álcool entre adolescentes e água e sustentabilidade. Em outra aula de observação também tivemos contato com a construção de uma redação com o tema: O que é ser criança na idade contemporânea? (tema sugerido pelo livro didático

do professor regente). Por meio dessas observações, percebemos que os alunos tinham grandes problemas em desenvolver argumentos, aprofundar-se no conteúdo e encontrar soluções e medidas. Assim, ao refletirmos sobre a SD que seria aplicada nessa turma, vimos a necessidade de produzir mais atividades que propunham ao aluno maior reflexão da leitura, construção textual e debates em sala.

Através da observação é possível diagnosticar os problemas principais das turmas e assim elaborar uma SD que supra as necessidades da sala em geral. O trabalho das pibidianas é sempre promover o diferenciado, sair das aulas monótonas do dia a dia e promover algo diferente e ousado, objetivando um maior aprendizado e levando ao aluno momentos prazerosos e inesquecíveis. Nem sempre as atividades conseguem atingir todos os alunos da mesma maneira, pois entendemos que a sala é heterogênea e que cada um tem seu tempo de aprendizagem. Entretanto, nunca nos limitamos a passar apenas o que estava na SD, uma vez que a cada dia nos deparávamos com situações inusitadas que nos exigiam maneiras diferentes de conduzir a aula. Um exemplo disso foi quando uma aluna precisou levar o filho bebê para a sala e tivemos que tirar a atenção da criança e trazer o foco para a disciplina.

Diante da realidade das escolas públicas atuais, das dificuldades do ensino, sabemos que, como futuras professoras, precisamos procurar meios de superar qualquer eventualidade numa sala de aula e encarar os problemas que surgem de maneira racional. Assim, sabemos da importância de uma aula se tornar interessante a ponto de fazer com que os alunos tenham vontade de ir e permanecer na escola, ter um bom desempenho com relação a sua aprendizagem e conseqüentemente ter uma realização satisfatória.

Ao refletir sobre o resultado da SD, um ponto negativo foi a elaboração de uma única sequência para duas escolas com realidades diferentes e a grande quantidade de conteúdo para poucas aulas. Apesar disso, por meio do produto final, percebemos os avanços linguísticos e artísticos dos alunos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel. *Formação Reflexiva: Estratégias de Supervisão*. Porto Editora: Porto, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação. Parâmetros Curriculares

Nacionais: ensino médio. Língua Portuguesa. Brasília, MEC/SEP, 2002.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Milèle; SHNEWWLY, Bernard. *Sequências didáticas para o oral e a escrita*: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (Org). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SHNEWWLY, Bernard. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita* - Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (Org). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 2 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes. 1993. (Texto e Linguagem)

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais e funcionalidade*. Dionísio, A. L. L. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.