

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

MACHADO, Anna Rachel. A transposição do conhecimento científico para o contexto de ensino: a necessidade e as dificuldades. Palestra proferida no contexto do *Seminário para Definição de Critérios de Avaliação de Livros Didáticos de 6ª a 8ª séries*. Brasília, Ministério da Educação, 1997. Seleção de fragmento, revisão e adaptação de Egon de Oliveira Rangel.

Uma sequência didática (SD) pode ser definida como uma sucessão planejada de atividades progressivas e articuladas entre si, guiadas por um tema, um objetivo geral ou uma produção.

O interesse de uma SD reside no fato de esse instrumento permitir um trabalho global e integrador, no qual são igualmente levados em conta os conteúdos de ensino fixados pelas instruções oficiais, os objetivos específicos estabelecidos pela equipe docente e, ainda, a necessidade de variar as atividades, os tipos de exercício e os eixos das aulas (leitura, conhecimentos linguísticos, escrita ou oralidade), de acordo com um calendário pré-fixado. A SD facilita programações mais homogêneas e contínuas, assim como a explicitação dos objetivos em foco junto aos alunos.

Na escola de Genebra, autores como Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly têm desenvolvido um trabalho intensivo com SD. A principal característica desse trabalho é a posição explícita em favor de uma visão sócio-interacionista de ensino-aprendizagem, pela qual a construção das capacidades verbais é concebida como o *resultado de um processo complexo* no qual o ensino e, mais amplamente, a educação e as **representações** ligadas à escrita, constituem o fundamento mesmo da capacidade psíquica. A tese vigotskiana que se leva a sério é a de que *o ensino precede e acompanha o desenvolvimento*.

Assim, alguns princípios básicos regem a construção das seqüências:

- 1) O domínio da produção não é atingido pelo ensino de procedimentos unitários e globais, mas como um conjunto de aprendizagens específicas a cada gênero. O aluno deve aprender a escrever textos em função das condições de produção particulares.
- 2) A produção textual deve começar a ser ensinada logo nos primeiros anos da escolaridade, sem necessidade de esperar que os alunos saibam escrever palavras e frases para só depois serem sensibilizados para a escrita de textos.
- 3) Propõe-se uma progressão em espiral e não linear, para todos os níveis escolares, da diversidade discursiva. O que varia, de um nível de ensino para outro, é o gênero em foco (conto, relato de vida, narrativa de enigma etc.) e as dimensões textuais estudadas (uso dos tempos verbais, uso dos organizadores etc.). Assim, entre outras possibilidades, pode-se fazer progredir o ensino tornando mais complexa a estrutura narrativa ou a caracterização dos personagens.
- 4) Desde o início se propõe ao aluno uma tarefa complexa, semelhante às atividades de comunicação autênticas da vida social. Somente em um segundo momento se apresentam atividades específicas em relação às diferentes dimensões do texto estudado, antes de confrontá-lo de novo com a situação complexa da tarefa inicial. Em vez de ir do simples para o complexo, numa lógica aditiva de aprendizagem, vai-se do complexo ao simples, retornando-se ao complexo. É a atividade global, por outro lado, que determina os instrumentos específicos a serem utilizados a cada passo.

- 5) Leva-se o aluno a produzir textos em condições de produção bem definidas e explicitadas. Para subsidiá-lo na tarefa, propõe-se a leitura de textos produzidos em situações autênticas similares.
- 6) O método é indutivo: não se trata de transmitir conhecimentos, mas de, através de observações e exercícios concretos, conduzir e orientar os alunos para que tomem consciência do funcionamento lingüístico.

Todos esses princípios se concretizam, numa SD, visando o ensino-aprendizagem de um determinado gênero. As SD têm, por sua vez, as seguintes características:

- o objeto do trabalho escolar é a *atividade de linguagem* ligada a um gênero e às condições de produção correspondentes;
- o trabalho se faz no interior de um *projeto de classe* que define e explicita os elementos que caracterizam essas condições de produção;
- o ponto de partida da seqüência é constituído, na medida do possível, pela observação das capacidades já demonstradas pelos alunos, assim como pela previsão de suas principais dificuldades;
- os diferentes componentes que entram na atividade verbal relacionada ao gênero em estudo são trabalhados isoladamente, através de atividades diversas, desenvolvendo uma metalinguagem e abordando o gênero nos seus diferentes aspectos (estrutura, unidades lingüísticas particulares, elementos do conteúdo etc.);
- as diferentes capacidades exercidas são reinvestidas em uma atividade mais complexa, isto é, o gênero é praticado em contexto real, com novas observações, análises de comportamento e avaliação dos progressos conseguidos.

Evidentemente, todo esse trabalho pressupõe uma *teorização didática anterior*, isto é, uma descrição prévia das principais características do gênero a ser estudado, do ponto de vista do ensino-aprendizado pretendido. Tal teorização deve situar-se, então, entre os conhecimentos científicos de referência, os objetivos de ensino visados e os conteúdos a serem abordados. Essa teorização corresponde ao **modelo didático** do gênero selecionado para estudo. A construção desse modelo não precisa ser perfeita nem teoricamente pura, podendo reunir referências diversas, oriundas de teorias diversas, da observação e da análise das práticas sociais que envolvem o gênero em questão e dos depoimentos dos “experts” em sua produção. Finalmente, as próprias atividades das aulas centradas em um determinado gênero possibilitariam um retorno ao modelo didático, permitindo a sua contínua reelaboração.

Uma das funções mais importantes de um modelo didático é, então, a de fornecer aos professores elementos para melhor compreender a lógica de construção das SD e de lhes dar condições de utilizá-las como *meios para o ensino* e não como conteúdos a ensinar. Esse conhecimento pode lhes permitir adaptar e transformar as seqüências de acordo com as reais necessidades de seus alunos, assim como construir critérios apropriados de avaliação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. 1953. Os gêneros do discurso. In: ____ . *Estética da criação verbal*. Trad. do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2010.

DOLZ, J.; Noverraz, M.; SCHNEUWLY, B. 2001. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. 2 ed. Campinas, Mercado de Letras, 2010.

MACHADO, A. R. 2000. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. *DELTA* **16** (1): 1-25.

MACHADO, A. R.; GARCIA, A. L. M.; MAGALHÃES, M. C. C.; RANGEL, E. de O. "Cultura da escrita": um projeto para a universidade, suas utopias e sua problemática. CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, III. *Anais...* UNICAMP, Campinas, 2000. Publicado no site <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1370.doc>

VIGOTSKI, L. S. 1934. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.