

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO INSTRUMENTO PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA: ANALISANDO UMA SEQUÊNCIA

Danniele Silva do Nascimento

PPGFP - Universidade Estadual da Paraíba - danniele91@gmail.com

Resumo: O presente artigo visa descrever e analisar o tratamento dado aos conteúdos gramaticais em uma sequência didática utilizada no Projeto Rota do Saber, do Instituto de Qualidade no Ensino. Este projeto atua em vários municípios do país com a proposta de elevar os índices de leitura, escrita e matemática na educação básica, mais especificamente nos anos iniciais (a partir do 3º ano) até os anos finais (6º a 9º ano). As intervenções do projeto se dão por meio do ensino com sequências didáticas. Instrumento popularizado por Dolz e Schneuwly (2004), a sequência didática foi, em suas origens, organizada para trabalhar gêneros orais e escritos, entretanto é possível discutir conteúdos gramaticais, de maneira contextualizada, com este recurso. Para tal análise, selecionamos uma sequência voltada para o 6º ano, que objetiva exercitar ortografia a partir da observação das “regularidades da língua”, a saber, os usos de n e m, s e z, r e rr, e “-aram” e “-arão”. Para tal análise, desempenhamos uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e nos pautamos nas considerações versadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e nos estudos de Bakhtin (2014) e Antunes (2003, 2007, 2014). Nesta pesquisa, interessou-nos investigar se, nesses materiais, a Gramática aparece relacionada a práticas sociais e como o texto é utilizado para a discussão desses conhecimentos.

Palavras-Chave: Gramática contextualizada, Sequência didática, Ensino

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa, historicamente, mais precisamente até a década de 80, configurou-se a partir de práticas tradicionais: métodos de repetição, aulas exclusivamente expositivas, entre outras metodologias já consideradas obsoletas. Tais práticas docentes, aliadas a fatores extraescolares – como dificuldades estruturais e sociais –, pouco potencializam o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, fazendo com que, conseqüentemente, os alunos também tenham dificuldades de comunicação e expressão.

Mesmo com essa tímida evolução que o sistema educacional brasileiro tem experimentado desde a década de 80, o país ainda apresenta baixos índices de leitura e escrita em indicadores de importância internacional, como o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes); e em exames nacionais, como o Enem. Além disso, ano a ano, observa-se que as taxas de analfabetismo funcional no país também são altas. Esses, dentre muitos fatores, são reflexos de um ensino de língua materna que além de pouco eficiente também é pouco atrativo. Isso demonstra o pouco *apoderamento* que o estudante brasileiro tem de sua língua e de seus recursos.

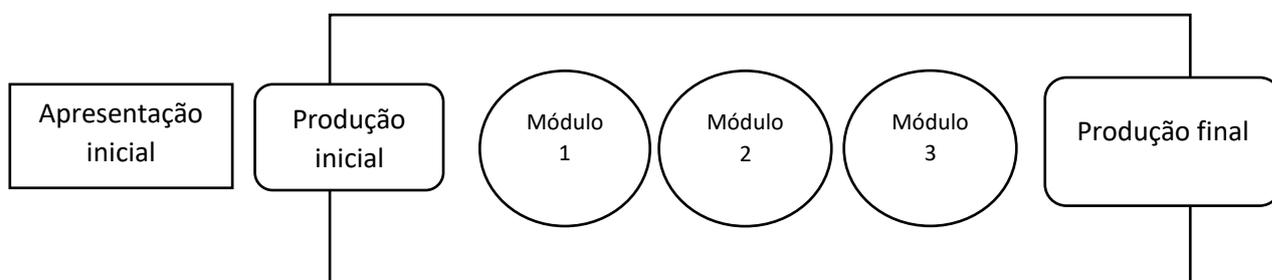
Várias são as razões para este “fracasso” nacional em relação às práticas de leitura e escrita, uma delas é a metodologia empregada no ensino de Gramática, a qual, na maioria das vezes, detém seu estudo apenas em palavras ou frases fora de contexto. Pouco se analisa, nesse ensino descontextualizado, a visão de unidade do texto. A leitura também é, por vezes, deixada de lado. Vale esclarecer aqui o que entendemos por ensino de gramática contextualizada: seria a prática que não se restringe a esquemas de classificação, mas que incentive a leitura e a escrita de textos e, a partir desses, observando os usos dos recursos da língua, ensinar a forma mais adequada de grafar as palavras, pontuar as frases e extrair sentido dos enunciados sem que o texto seja usado apenas amontoados de frases para serem analisadas e classificadas.

Desta forma, o presente artigo visa discutir e analisar uma sequência didática – instrumento popularizado por Dolz e Schneuwly (2004) – utilizada no projeto Rota do Saber, do Instituto de Qualidade no Ensino (IQE). Este projeto atua em vários municípios do país com a proposta de elevar os índices de leitura, escrita e matemática na educação básica, mais especificamente nos anos iniciais (a partir do 3º ano) até os anos finais (6º a 9º ano). As intervenções do projeto se dão por meio do ensino com sequências didáticas. A sequência escolhida para análise é voltada para o 6º ano. Ela objetiva exercitar ortografia a partir da observação do que os autores chamam de “regularidades da língua”, a saber, os usos de n e m, s e z, quando ambos têm som de z; r e rr, quando possuem o mesmo som, e “-aram” e “-arão”, na diferenciação entre pretérito perfeito e futuro do presente.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLOGIA

Em primeiro lugar, é necessário esclarecer o que entendemos por sequência didática e por que a julgamos como um instrumento apropriado para o ensino contextualizado de Gramática. Conforme versa Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p97) “Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de

maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”. O objetivo de inserir sequências didáticas ao ensino, segundo Marcuschi (2008), é instrumentalizar o aluno de maneira que ele possa executar as etapas para produção de um gênero textual, entretanto esse instrumento já é utilizado para o ensino não somente de gêneros, mas também no ensino de Ciências, Matemática e outras matérias. Essas etapas, outrora citadas, são esquematizadas em Módulos. Não há uma quantidade máxima de módulos, eles são inseridos tendo em vista o desenvolvimento do processo de produção, conforme o esquema abaixo.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004,p98)

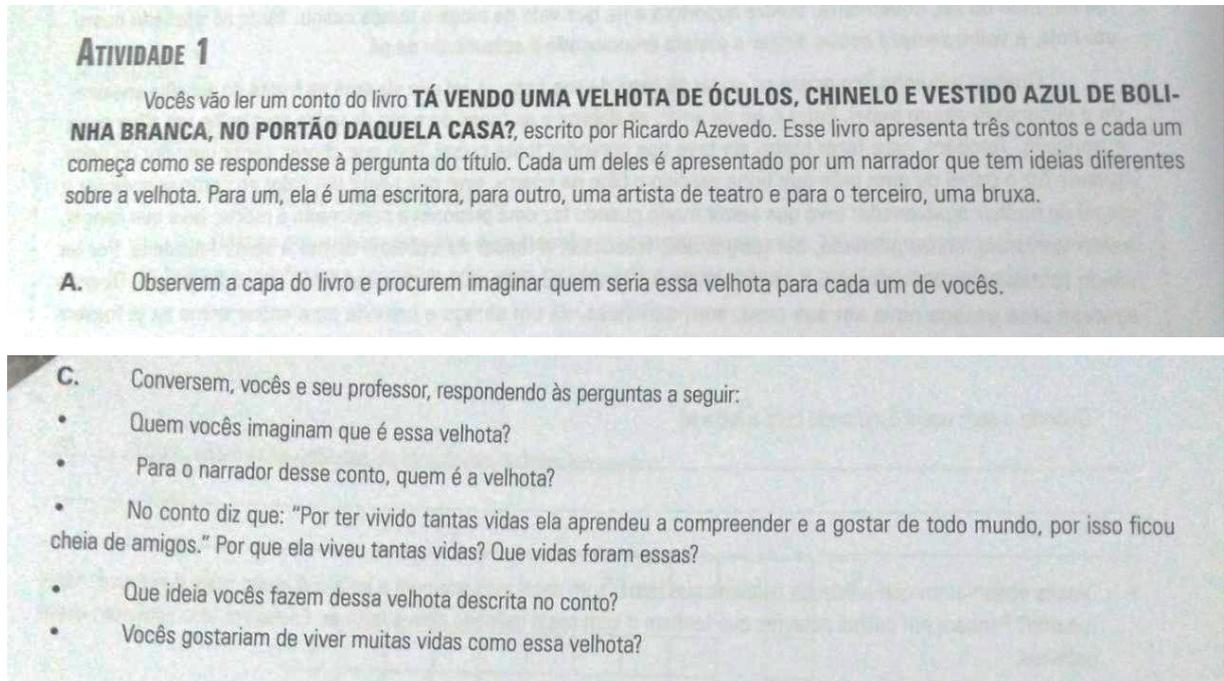
A possibilidade de inserir mais módulos é bastante oportuna para o ensino, pois, através dessas inserções, é possível estender uma sequência até que se considere que o objetivo da atividade fora alcançado. No que se refere ao ensino de Gramática, vê-se que a sequência didática mostra-se como ótimo instrumento para estimular o aluno a, através de tentativas e raciocínio lógico, falando, lendo e ouvindo, perceber os mecanismos da língua, assim como versa ANTUNES (2007, p.29).

Nessa perspectiva, interessou-nos investigar como as sequências didáticas que estão sendo aplicadas em todas as escolas estaduais paraibanas e em alguns municípios se propunham a ensinar Gramática de maneira contextualizada.

RESULTADOS

A formatação da sequência escolhida é bastante esclarecedora: no cabeçalho há a descrição da habilidade que a SD visa desenvolver. A sequência é dividida em seções denominadas ‘Atividades’ e numeradas de 1 a 11. A atividade 1 é aberta com um parágrafo que introduz o texto base do conjunto de atividades, além disso há também uma foto da capa do livro do qual se extraiu o homônimo texto “*Tá vendo uma velhota de óculos, chinelo e vestido azul de bolinha branca, no portão daquela casa?*”, escrito por Ricardo Azevedo. O texto traz três possibilidades diferentes sobre a senhora de óculos e a função que exerce. A atividade 1, além de trazer o

texto, pede para que professor e alunos, antes da leitura, levantassem hipóteses e, após, que discutissem os resultados. Nessa primeira atividade, percebe-se que há o incentivo à oralidade. Como é possível ver nas próximas figuras:



ATIVIDADE 1

Vocês vão ler um conto do livro **TÁ VENDO UMA VELHOTA DE ÓCULOS, CHINELO E VESTIDO AZUL DE BOLINHA BRANCA, NO PORTÃO DAQUELA CASA?**, escrito por Ricardo Azevedo. Esse livro apresenta três contos e cada um começa como se respondesse à pergunta do título. Cada um deles é apresentado por um narrador que tem ideias diferentes sobre a velhota. Para um, ela é uma escritora, para outro, uma artista de teatro e para o terceiro, uma bruxa.

A. Observem a capa do livro e procurem imaginar quem seria essa velhota para cada um de vocês.

C. Conversem, vocês e seu professor, respondendo às perguntas a seguir:

- Quem vocês imaginam que é essa velhota?
- Para o narrador desse conto, quem é a velhota?
- No conto diz que: "Por ter vivido tantas vidas ela aprendeu a compreender e a gostar de todo mundo, por isso ficou cheia de amigos." Por que ela viveu tantas vidas? Que vidas foram essas?
- Que ideia vocês fazem dessa velhota descrita no conto?
- Vocês gostariam de viver muitas vidas como essa velhota?

A partir da Atividade 2, a sequência retoma vários trechos para que as convenções da escrita sejam observadas – um excerto para cada caso de ortografia analisado. A primeira regularidade da língua a ser apresentada ao aluno é o uso de *m* e *n* após vogais. É importante ressaltar que a sequência, a fim de contextualizar o uso dessas consoantes, não prescreve regras de ortografia, mas incentiva o aluno a investigar as ocorrências delas e como elas ocorrem. As atividades 3, 4 e 5 pedem que o estudante, de maneira escrita, sinalize as palavras que possuem tais ocorrências, bem como sugiram outras palavras que eles, porventura, conheçam com aquelas características. Ao final da atividade 4, espera-se que o aluno já seja capaz de perceber que o *m* é usado antes de *p* e *b*. A Atividade 5 pede que, com essa compreensão, o estudante complete lacunas de palavras que teriam *m* e *n* e, após isso, faça uma cruzadinha com esses mesmos vocábulos. Dessa forma, o aluno poderá perceber algum possível erro, sem a necessidade de uma correção profissional, a partir do preenchimento da cruzadinha.

A atividade 6 visa ampliar os conhecimentos acerca do som da letra *s*, mais especificamente quando ele admite o som de *z*. Desta vez, outro trecho do texto é retomado para leitura e observação. Vale frisar que, tanto na atividade 1 quanto na 6, não há uma retomada das ideias do trecho, é solicitada apenas a releitura do

texto para que a partir dele seja efetuada a observação da regularidade ortográfica: primeiro, sublinhando todas as ocorrências do *s*; depois, separado apenas aquelas que possuem som de *z* (consoante fricativa nasal vozeada) e, por último, incentivando o aluno, a partir da observação das palavras selecionadas, a notar a presença de vogais entre o referido som. Na gravura abaixo, é possível ler a atividade na íntegra:

ATIVIDADE 6

Leiam este trecho.

Pra mim, ela é artista de teatro.

Dessas que sobem no palco e se transformam completamente. Quando era moça fazia papel de bailarina, professora primária, princesa, criada, prima namorada e mocinha encabulada. Agora, por causa da idade, prefere representar papéis de dona de bar, cartomante, viúva, rainha mãe do rei, governanta, madre superiora e tia que veio de longe e nunca casou.

A) Passem uma linha com o lápis preto debaixo de todas as letras **s**.

B) Observem em quais casos essa letra tem o som de /z/. Copie as palavras em que a letra **s** tem o som de /z/.

C) Identifiquem, no texto **Tá vendo a velhota...**, as palavras em que a letra **s** tem o som de /z/.

D) Observem estas palavras: princesa causa casou

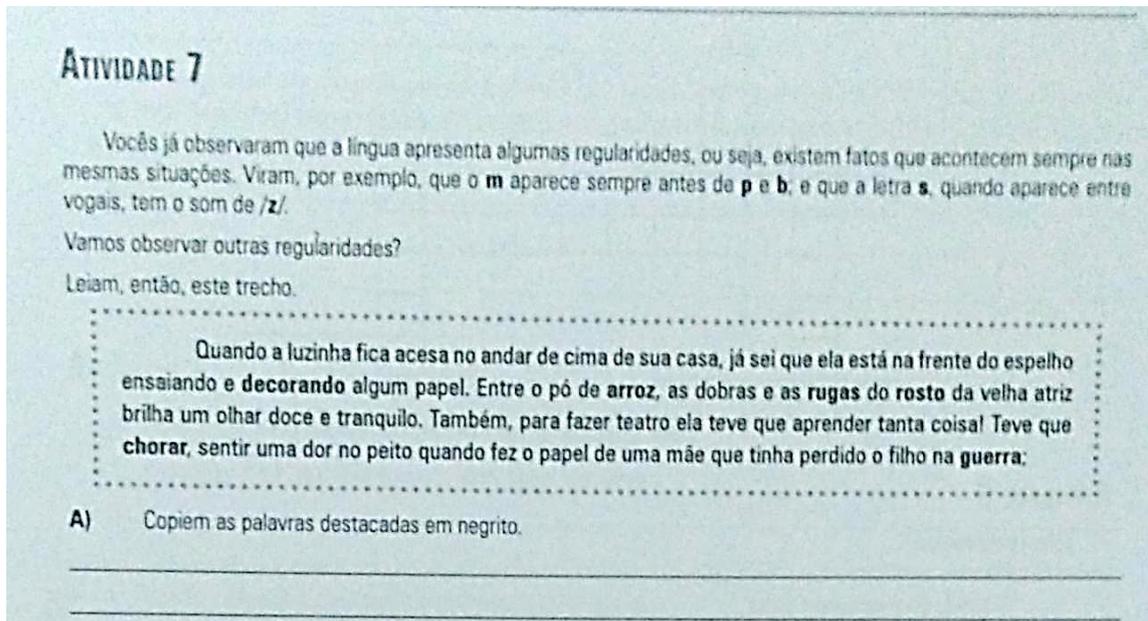
Em todas, elas a letra **s** tem o som de /z/. Quais letras vêm antes e depois da letra **s**, em todas essas palavras?

O estímulo para que o aluno perceba quando a consoante *s* assume sons diferentes é feito a partir de perguntas ou itens, como “*O que vocês puderam concluir com isso?*”, o que demonstra a preocupação que há na sequência em fazer o aluno perceber como as essas consoantes são usadas, sem que o professor faça os tradicionais exercícios de repetição. Abaixo, pode-se ler um dos itens que visa incentivar o raciocínio do aluno acerca do uso do *s* com som de *z*

Essas letras (a,e,i,o,u) são chamadas vogais. Então, podemos dizer que a letra **s** tem o som de /z/, quando vem entre:

Deve-se acrescentar que, além de evitar a prescrição de regras, as questões apresentam evoluções – observação, destaque das ocorrências, análise das situações e aplicação em outras palavras – as quais consistem no que chamamos, no modelo de SD original, de módulo. Assim como Dolz e Schneuwly preconizaram, a sequência analisada aumenta o nível de dificuldade e tenta desenvolver a habilidade escrita através da análise de situações, contextualizando os usos das consoantes e não prescrevendo regras ou usando o texto como pretexto para dar aula de gramática.

Na atividade 7, há uma sucinta retomada dos conhecimentos adquiridos para, novamente, através de um trecho do texto, discutir o uso do *r*, com som de tepe alveolar, em contraste com o do *rr*, com som vibrante alveolar. A seguir, vê-se como a sequência retoma o que já foi trabalhado e insere um novo conhecimento:



ATIVIDADE 7

Vocês já observaram que a língua apresenta algumas regularidades, ou seja, existem fatos que acontecem sempre nas mesmas situações. Viram, por exemplo, que o **m** aparece sempre antes de **p** e **b**, e que a letra **s**, quando aparece entre vogais, tem o som de /z/.

Vamos observar outras regularidades?

Leiam, então, este trecho.

Quando a luzinha fica acesa no andar de cima de sua casa, já sei que ela está na frente do espelho ensaiando e **decorando** algum papel. Entre o pó de **arroz**, as dobras e as **rugos** do **rosto** da velha atriz brilha um olhar doce e tranquilo. Também, para fazer teatro ela teve que aprender tanta coisa! Teve que **chorar**, sentir uma dor no peito quando fez o papel de uma mãe que tinha perdido o filho na **guerra**.

A) Copiem as palavras destacadas em negrito.

A sistemática é a mesma: extrai-se um trecho do texto, é solicitado que o aluno destaque as palavras que trazem a letra *r*. Logo após, pede-se que o estudante perceba a situação em que cada *r* está inserido, comparando os sons extraídos de palavras com o tepe alveolar (*r*) e com o som de vibrante alveolar (*rr*).



B) Observem que em todas essas palavras aparece a letra **r**. Em todas as palavras a letra **r** aparece na mesma situação? Por quê?

C) Comparem estas palavras: decorando / arroz. Nas duas, a letra **r** aparece no meio da palavra. Que diferenças podem ser observadas nesses casos?

D) O que vocês puderam concluir, observando as situações em que a letra **r** aparece nas palavras? Discutam com os colegas e completem os espaços a seguir.

- No início da palavra, a letra **r** aparece _____ e tem o som _____
- No meio da palavra, o **r** pode aparecer _____ ou, _____ dependendo do _____

Como é possível observar, no item *D*, após as indagações sobre as ocorrências do *r* nas palavras destacadas do texto, pede-se que o aluno conclua quando a consoante é usada e que som ela assume.

ATIVIDADE 8

Comparem as frases a seguir para observar outras regularidades da língua.

- Quando eram jovens, as artistas de teatro representaram papéis de bailarina, princesa, criada.
 - Quando ficarem velhas, as artistas de teatro representarão papéis de dona de casa, cartomante, rainha mãe do rei.
- A)** Quem representou papéis de bailarina, princesa, criada?

B) Quando elas representaram esses papéis?

C) Quem representará papéis de dona de casa, cartomante, rainha mãe do rei?

D) **Representaram** e **representarão** podem ser usados em qualquer situação? Por quê?

Para que seja enfadonho, não colocaremos as ilustrações das próximas atividades, visto que elas seguem o mesmo esquema das atividades anteriores. Para essas atividades apenas, parafrasearemos o seu conteúdo. As atividades 8 e 9 diferenciam as desinências de passado e futuro: representaram e representarão. As atividades 10 e 11 visam distinguir a diferença entre *presente* e *passado imperfeito* da primeira pessoa do

singular: “enfrento” e “enfrentou” e entre a marca de subjuntivo passado e “*falasse*” e partícula apassivadora “*fala-se*”. As atividades seguem o mesmo esquema de reconhecimento e diferenciação do som relacionando à escrita. A única diferença é que a diferenciação de som também percorre o campo semântico, sendo mais fácil distinguir as formas verbais pela sua noção temporal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no trabalho investido, podemos afirmar que sequência analisada, por vezes, utiliza o texto de forma descontextualizada, isolando enunciados. Mesmo assim, existe o incentivo à leitura, à observação da oralidade e ao raciocínio. Não há prescrição de regras de ortografia, o aluno é conduzido a, ele mesmo, perceber as regularidades e elaborar sua própria regra o que dá autonomia ao aluno e elimina a ideia que apenas a definição da gramática normativa é a “correta”. A sequência não subestima os conhecimentos prévios e adquiridos pelo estudante: a complexidade das regularidades da língua aumenta ao passo que as atividades ficam menos “mastigadas.”. Ainda assim, deve-se observar que a sequência didática voltada a conteúdos gramaticais carece de mais contextualização e de uma produção final, como no modelo clássico de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Neste caso, a produção final da sequência é livre ao docente o que demonstra a falta de um objetivo concreto ao final da sequência, todavia não se pode afirmar que essa é uma tendência entre as sequências voltadas para a gramática. Apesar disso, a sequência em questão possui muitas qualidades e pode ser usada para o docente fugir de práticas tradicionais, além de inspirar esses professores a produzirem SDs para as aulas de gramática nas turmas em que leciona.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de gramática sem pedra no caminho.** São Paulo: Ed. Parábola, 2007.

_____. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples.** São Paulo: Ed. Parábola,

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004, 95-128p.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SILVA, M.K.R. **A importância das sequências didáticas para o ensino de gêneros.** In: Anais do IV Sinalge (ISSN 2527-0028). V. 1, 2017, pág 1-9.