



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E AGRÁRIAS – CCHA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E HUMANIDADES – DLH
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

“O ESPELHO” EM SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PROPOSTA AO ENSINO DE LÍNGUA

FABÍOLA SALES DA SILVA

**CATOLÉ DO ROCHA – PB
2016**

FABÍOLA SALES DA SILVA

“O ESPELHO” EM SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PROPOSTA AO ENSINO DE LÍNGUA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Letras e Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba como requisito para a obtenção do título de graduada em Licenciatura Plena em Letras.

Orientador: Prof. Me. José Marcos Rosendo de Souza

**CATOLÉ DO ROCHA – PB
2016**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586e Silva, Fabíola Sales da
"O espelho" em sequência didática: proposta ao ensino de
língua [manuscrito] / Fabíola Sales da Silva. - 2016.
23 p. : il.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e
Agrárias, 2016.

"Orientação: Prof. Me. José Marcos Rosendo de Souza,
Departamento de Letras e humanidades".

1.Texto literário. 2.Sequência Didática. 3.Ensino. I. Título.

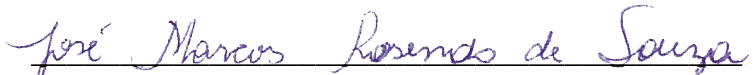
21. ed. CDD 371.3

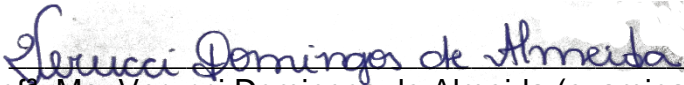
FABÍOLA SALES DA SILVA

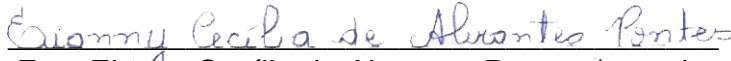
“O ESPELHO” EM SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PROPOSTA AO ENSINO DE LÍNGUA

Aprovado em: 19 de maio de 2016

BANCA EXAMINADORA


Prof. Me. José Marcos Rosendo de Souza (orientador)


Prof^a. Ma. Verucci Domingos de Almeida (examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB/CAMPUS IV


Prof^a. Esp. Eianhy Cecília de Abrantes Pontes (examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB/CAMPUS IV

Catolé do Rocha – PB
2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao Senhor meu Deus que me fortalece e dá trilhos para seguir em frente sempre e que, certamente, é o causador e o único digno da honra desta conquista que antes de ser minha é para Ele. Louvado seja!

Honro, aqui, minha família: meu pai Francisco Miguel, minha mãe Francisca Sales, meus irmãos Fernando, Fábio e Fabiana, agradeço por estarem sempre comigo. Aos meus amigos, colegas de faculdade, que sempre estão preocupados comigo, e colegas de trabalho e demais amigos que estão na minha vida e acrescentam sempre boas energias.

Agradeço, também, à Universidade Estadual da Paraíba, em especial ao *CAMPUS IV* que me acolheu e guiou durante todo o percurso da graduação e sei que reforça seu compromisso de formar cidadãos profissionais e profissionais humanos sempre. Muito obrigada!

Agradeço aos amigos que a UEPB me deu: Daiana, Monara, Silmara, Janinni, Samuel... e tantos outros que foram essenciais na minha empreitada acadêmica dos últimos anos. Sabem, certamente, que estão comigo e no meu coração para sempre. MUITÍSSIMO obrigada, meus amados.

Em especial, agradeço a *Muel* (apelido gentil de Samuel) por estar comigo bem mais que além da graduação. Por estar sempre me amparando, me ouvindo, me aconselhando, por rir e chorar comigo, lhe agradeço meu amigo-parceiro-irmão.

Agradeço, especialmente, a irmão Neto que tanto me ajudou durante a graduação, sendo usado por Deus para agir por mim quando necessário e mostrar-se prestativo, atencioso e amigo. Obrigada!

Mais especialmente ainda, agradeço a meu orientador, Marquinhos, que tanto suportou os medos, inseguranças e conhece, melhor que qualquer outro, minhas capacidades e falhas. Sei que este trabalho é fruto de muitas mãos além das minhas. Gratidão sempre a ti, Marcos Rosendo.

Agradeço, enfim, à administração dos meus locais de trabalho nesses últimos anos que têm sido compreensivas desde sempre e se portado com jus retidão diante do meu esforço, os meus mais sinceros agradecimentos.

Obrigada!

RESUMO

Diante do desafio de trazer o texto literário à sala de aula de modo a significá-lo e torná-lo pertinente à vivência de cada aluno, pensar métodos para essa implementação literária nas aulas de Língua Portuguesa é de suma importância. Diante disso, é possível afirmar que o ensino de Língua, hoje e como um todo, ainda está enraizado em concepções diversas de sua natureza e função, o que, porventura, contribui para aulas enfadonhas e desmotivadoras. Nesse sentido, o presente trabalho se dispõe a propor uma Sequência Didática (SD) que preza pelo uso do texto literário como alicerce para produções orais e escritas de alunos. Para tanto, o objeto central da SD aqui proposta é o conto “*O Espelho*” de Machado de Assis, e como produto textual pretendido com ela temos o gênero diário elaborado a partir da tipologia textual descritiva. Assim, como aporte teórico de nossa pesquisa temos estudiosos como Colomer (2007), Travaglia (2009), Kleiman (2012), Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), entre outros. Diante do estudado, foi possível perceber quais as diversas possíveis contribuições da SD para a efetivação do uso do texto literário em sala de aula, bem como as possibilidades de produção oral (através de debates e discussões) e escrita que ela abre margem. Nesse sentido, concluímos que a metodologia da SD é efetiva e eficaz como possibilidade ao ensino de Língua e à produção de textos em todas as esferas de uso da Língua.

Palavras chave: Texto literário; Sequência Didática; Ensino.

ABSTRACT

Faced with the challenge of bringing the literary text to the classroom in order to signify it and make it relevant to the experience of each student, thinking methods for this literary implementation in Portuguese classes are very important. Therefore, we can say that the Language teaching, today and as a whole, is still rooted in different conceptions of its nature and function, which perhaps contributes to boring and demotivating classes. In this sense, this paper is willing to propose a Didactic Sequence (DS) that values the use of the literary text as the basis for oral and written productions of students. Therefore, the central object of the DS proposed here is the short story "The Mirror" by Machado de Assis, as intended textual product is the diary drawn from the descriptive text typology. Thus, the theoretical contribution of our research we have scholars as Colomer (2007), Travaglia (2009), Kleiman (2012), Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), among others. After the study, it was revealed that the various possible contributions of SD for the realization of the Language teaching through literary text, as well as the possibilities of oral production (through debates and discussions) and writing what it opens margin. In this sense, we conclude that the SD methodology is effective and efficient as possible to teaching language and the production of texts in all language use spheres.

Keywords: literary text; Didactic sequence; Teaching.

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1	15
Esquema 2	22

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
DAS PRÁTICAS DE ENSINO: TEORIA E REALIDADE DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS USOS DO TEXTO LITERÁRIO	9
A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: OBJETIVOS E TÉCNICAS PARA SUA CONSTRUÇÃO	12
APLICANDO A TEORIA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O CONTO “O <i>ESPELHO</i> ” DE MACHADO DE ASSIS	17
CONSIDERAÇÕES FINAIS	22
REFERÊNCIAS	23

INTRODUÇÃO

Com os avanços das teorias pedagógicas, o Ensino tem sido percebido enquanto processo que só é efetivo por meio da interação entre sujeitos e não como processo de transferência de conhecimento, visão outrora vigente. Sendo assim, como processo, ele requer cuidados e planejamentos cautelosos, pois é gradativo e necessita de métodos (metodologias) adequados para que venha a ter resultados satisfatórios.

Assim, quanto ao Ensino de Língua, têm-se noção na atualidade de que é necessário que o método efetivo de aprendizagem seja, também, através da interação, tendo em vista o caráter interativo da Língua. Nesse sentido, os documentos oficiais (PCN Parâmetros Curriculares Nacionais, LDB) que sustentam essa noção, pedem aos docentes que busquem metodologias que foquem nela atentando às possibilidades de usos reais, distanciando o Ensino da linha estrutural de concepção linguística, pela qual aquele é somente um código e esse deve ser dominado de acordo com a gramática que o concebe.

Sendo assim, um dos métodos que mais contempla o caráter interativo da Língua é a elaboração de sequências didáticas, pois entende-se que elas abrem margem a atividades que englobam os pilares essenciais do Ensino de Língua, a saber, oralidade (fala), escrita, leitura e interpretação de textos. Por isso, compreende-se a sequência didática como meio efetivo para a concretização do Ensino Interativo de Língua.

Por isso, dispomo-nos no presente trabalho a elaborar um exemplo de sequência didática que privilegie o Ensino Interativo de Língua, com vistas a ampliar o máximo possível as probabilidades de aprendizagem. Para tanto, nos utilizaremos do gênero conto como base textual da sequência didática aqui disposta, sendo que especificamente utilizaremos o conto “O espelho” do escritor realista Machado de Assis.

Nesse sentido, nosso trabalho é justificado pela extrema necessidade de se pensar o Ensino de Língua à luz da ciência Linguística e seus postulados mais atuais, com vistas a otimizar a aprendizagem dos alunos através de metodologias interativas, as quais, por sua vez, devem ser baseadas no que hoje concebemos por alicerce de uma aprendizagem significativa de Língua, a saber, o texto.

Para tanto, buscamos referências documentais nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa, a fim de estarmos cientes dos objetivos da Educação Brasileira para que possamos desenvolver coerentemente nossa proposta; bem como, buscamos nos estudos de Kleiman (2012) e Colomer (2007) substâncias teóricas para embasar nossa discussão quanto ao Ensino de Língua tendo como ferramenta a Literatura e o texto literário.

Ainda, para que possamos elaborar nossa sequência didática, buscamos em Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004) que discutem a importância de sequenciar as atividades diversas durante o tempo de aula e o método de elaboração delas, primando sempre pelos três pilares do Ensino de Língua (oralidade, escrita, leitura/interpretação), ou seja, neles consubstanciamos o esquema de nossa proposta que incide no uso do gênero conto enquanto artifício de aprendizagem para os alunos.

Assim, nosso trabalho está dividido em três capítulos: no tópico **I Das práticas de Ensino: teoria e realidade das aulas de Língua Portuguesa e os usos do Texto Literário** iremos discutir os postulados que se referem ao Ensino de Literatura no que tange à teoria da área, todavia buscando sempre fazer ponte com a realidade do mesmo. No tópico **II A sequência didática: objetivos e técnicas para sua construção** traremos o arcabouço teórico que explicita o método e o porquê do uso das sequências didáticas enquanto ferramenta de Ensino.

Já no tópico **III Aplicando a teoria: uma sequência didática com o conto “O Espelho” de Machado de Assis** traremos a nossa proposta de sequência didática que se baseia no que postulam Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), tendo por objetivo elaborar um plano de atividade de oralidade, leitura/interpretação e escrita.

2 DAS PRÁTICAS DE ENSINO: TEORIA E REALIDADE DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS USOS DO TEXTO LITERÁRIO

As teorias da linguística fundadas por Ferdinand Saussure, Noam Chomsky e Mikail Bakhtin trouxeram ao ensino de Língua (no nosso caso, a portuguesa) implicações que passam das concepções de como e por que ensinar até os métodos e procedimentos para realizar esse ato. De acordo com os postulados dessas três centrais teorias, concebe-se os objetivos de ensino de língua materna, aqui no Brasil postulados por Travaglia (2009).

De acordo com os estudos travaglianos, ensina-se basicamente concebendo a Língua enquanto *expressão do pensamento*, enquanto *ferramenta de comunicação* ou *lugar de interação*. Percebe-se que cada uma dessas concepções de ensino atualizam o caráter das teorias dos três estudiosos já citados: a noção de Língua enquanto expressão do pensamento baseia-se na noção saussuriana de Língua enquanto algo abstrato, algo estruturado e de acesso pela simples prescrição; o entendimento de Língua enquanto ferramenta de comunicação vem dos estudos chomskyanos que, em síntese, concebem-na como característica biológica e que é, possivelmente, adquirida; ainda, a concepção de Língua como lugar de interação *verbal* vem dos postulados bakhtinianos, os quais esclarecem acerca do caráter dialógico dela e de seus atravessamentos sociais.

Desse modo, é possível discutir esses postulados e fazer uma ponte com as implicações e usos do texto literário de acordo com a noção de Língua e o método que essa noção provoca para o Ensino de Língua Materna. Neste sentido, a noção de *Língua enquanto expressão do pensamento* (TRAVAGLIA, 2009, p. 21) é pela qual “as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução.”, isto é, é possível perceber uma noção individualista do uso e porquê da Língua.

Por essa concepção, o ensino deve ser o que prepara o aluno para usar a Língua e sua estrutura, pois “Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 21), ou seja, existe um sistema no modo como pensamos e esse deve ser a alavanca para organizar a Língua. Por esta perspectiva, o ensino do texto literário deve se pautar na percepção desse uso lógico da linguagem e na sua

organização. Nesse sentido, de maneira “topográfica” o professor teria que elaborar uma aula de leitura com “perguntas sobre informação que aparece explicitamente no texto” (KLEIMAN, 2012, p 73-74), o que implica tratar o texto enquanto materialidade sintática e morfológica.

De acordo com Kleiman (2012, p. 23) esse tipo de atividades de leitura são “áridas” e desmotivadoras, quando não “ nefastas que trazem [...] concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura e, portanto, da linguagem.”. Esse trato da Língua como algo “consciente” acaba por fomentar um ensino de leitura (enfaticamente do texto literário) pautado na decifração e esmiuçamento gramatical, o que ignora totalmente o caráter humanizador (CANDIDO, 1995) desse gênero textual.

Ainda sobre essa concepção de Língua, de acordo com Travaglia (2009, p. 22) no que refere a texto e sua funcionalidade, este “não depende em nada de para quem se fala em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fale.”, ou seja, os aspectos contextuais (extralinguísticos) do texto são ignorados em detrimento da construção lógica e explícita dele. Nesse sentido, o texto literário seria apenas mais uma “organização” da estrutura da Língua que deve ser compartimentada e repartida em análises sintáticas não-semânticas e morfológicas.

Neste sentido, o ensino de Língua pautado na concepção dela enquanto *instrumento de comunicação* (TRAVAGLIA, 2009, p. 22) ressalta que “Nessa concepção, a língua é vista como código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informação de um emissor a um receptor.” Desse modo, o ensino que se pauta nessa noção, tende a ver o aluno como “necessitado” de saberes específicos e imutáveis: por essa perspectiva, o alunado é cheio de lacunas de conhecimentos e as aulas de Língua devem preencher esses vazios com os conteúdos.

Assim, o texto literário quando trabalhado nessa concepção não passa de um produto de informação que traz na sua materialidade apenas *uma visão de mundo* do seu autor, os fatos históricos que aconteceram à época da escritura daquele texto, informação geográficas do lugar no qual foi escrito, etc. Neste sentido, o texto literário é usado, pois, como objeto historiográfico e as atividades que o contemplam tendem geralmente (assim como a concepção anterior) a leituras que são óbvias e imbecilizantes (KLEIMAN, 2012) no sentido que se refere ao não

acréscimo de fruição ou qualquer outro aspecto de humanização pela literatura. (CÂNDIDO, 1995)

Ainda, a terceira concepção de Língua pela qual esta é vista como *lugar de interação* vem abordar de maneira antagônica às anteriores o modo e o porquê de se ensinar Língua Materna. Nessa concepção, de acordo com Travaglia (2009, p. 23) “o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informação a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor).”, ou seja, para essa concepção o ensino é uma possibilidade fértil de tornar o aluno um agente profícuo da língua.

O ensino de Língua Materna que a concebe como processo de interação tende sempre a otimizar a autonomia linguística do alunado, buscando fazê-lo minimamente eficiente nas diversas esferas comunicativas e contextos respectivos e mutáveis. Para essa concepção, o texto literário é objeto rico de autonomia e interação e tem por função principal possibilitar ao alunado experiências comunicativas significantes e transformadoras. Ele, então, seria mais que visão de mundo de alguém ou reflexo de uma época a ser estudada, mas sim fruto de um discurso e uma possibilidade de leituras múltiplas que levarão a interação entre os sujeitos. (KLEIMAN, 2012)

Nesse sentido, pode-se afirmar que o objetivo dessa modalidade de ensino com o texto literário seria, como ressalta Colomer (2007, p. 30), “desenvolver a competência interpretativa” dos alunos. Esse processo rechaça a noção do código e da estrutura da Língua e põe em campo a noção dialógica dela (BAKHTIN, 2004). Então, o ensino que se pauta na interação e dialogicidade, vai de encontro ao que explicitam os documentos oficiais que regem o Ensino de Língua Materna no Brasil.

Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997, p. 15) ressaltam que: “O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.” É possível observar que os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) concluem que a Língua tem funções diversas que vão desde comunicar e expressar pensamentos até agir socialmente, ou seja, esse documento traz em si as três concepções já expostas, levando em consideração suas contribuições significativas ao ensino.

Ainda, quanto ao ensino do texto literário, os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) (BRASIL, 1997, p. 29) afirmam que “A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta.”, isto é, essa modalidade da Língua escrita deve ser tratada como que a serviço da fruição estética, pois sempre remete ao particular de quem a criou.

Diante dessas assertivas, é possível perceber que o ensino do texto literário deve ser pautado nas possibilidades de leituras particulares de cada aluno, o seu papel social e dialógico no seu tempo e contexto (COLOMER, 2007), bem como o caráter humano e transformador que o objeto literário traz em si, tendo em vista que ele é produzido por alguém que também é (era) sujeito dialógico e agente de seu contexto.

Nesta perspectiva, o objetivo de se ter o Ensino de Língua através do Texto literário é formar o indivíduo aluno um leitor. Quanto a isso, Dionísio (2008, p. 76) diz que

Para se ser, então, leitor, o indivíduo necessita de manter um repertório vasto e flexível de práticas, desempenhar papéis e activar (sic.) recursos que dêem expressão às dimensões operativas, culturais e críticas, actuando (sic.), tanto: como “decodificador”, pela mobilização dos recursos necessários para “abrir” o código dos textos escritos, reconhecendo e usando traços e estruturas convencionais da organização do texto; como “participante textual”, participando na construção de sentidos, tendo em consideração (...) os sistemas de sentido específicos de cada texto [...]

Ou seja, é importante não desprezar estrutural da Língua posta em textos, tampouco o caráter social e interativo dela. Assim, diante do exposto, pode-se perceber os métodos de Ensino de Língua através do Texto literário e suas bases metodológicas que vêm das concepções que se tem de Língua, sendo as principais teorias as saussureana, chomskyana e bakhtiniana, cada uma a seu modo compreendendo-a por um viés diferente.

3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: OBJETIVOS E TÉCNICAS PARA SUA CONSTRUÇÃO

O Ensino de Língua Materna requer artifícios para se tornar efetivo e significativo. Por essa necessidade, muito se tem discutido sobre métodos que abordem as mais diversas possibilidades de melhoria na aprendizagem dos alunos. Para tanto, uma das mais completas ferramentas pedagógicas que se pode ter acesso atualmente é a *sequência didática (SD)*¹. Neste sentido, de acordo com Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 82) a proposta da SD “tem sentido quando se inscreve num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático.”

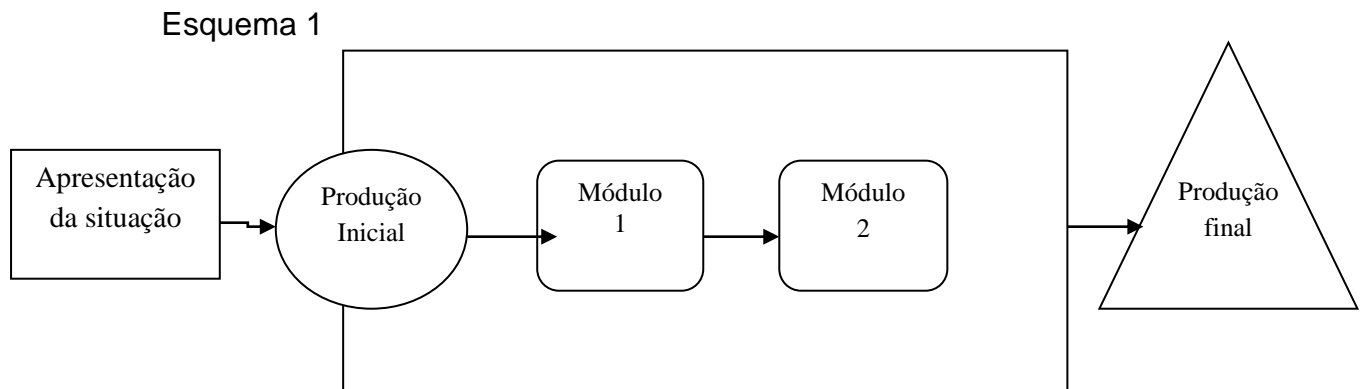
Dessa maneira, uma SD é efetiva por permitir ao aluno o contato com todas as esferas de uso efetivo da Língua, desde o uso da oralidade, à leitura e interpretação, bem como os contextos de escrita. Quanto a ela, especificamente, Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 82) a definem como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”, isto é, a produção de uma SD necessariamente gira em torno de um gênero específico (ou gêneros) que perpassa as esferas oral e escrita da Língua.

Por isso, de acordo com Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 83), “Uma sequência didática tem, principalmente, 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.”. Diante disto, é possível perceber que o uso da SD no Ensino de Língua vai de encontro e contempla aquilo que os PCN’s (BRASIL, 1997) ratificam sobre as possibilidades de efetivação da aprendizagem e as múltiplas possibilidades de Ensino pelo uso de práticas comunicativas nas diversas esferas e contextos sociais.

Neste sentido, “As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 83). Nessa perspectiva, é necessário observar as etapas e procedimentos específicos de construção de uma SD. Em

¹ Essa abreviação será utilizada no corpo do trabalho para viabilizar fluidez no uso do termo.

concordância com o postulado de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 83), a seguir temos um esquema resumitivo das etapas essenciais de uma SD.



Diante disto, é necessário apresentar e discutir cada etapa da SD, a saber 1 – **apresentação da situação**, ou seja, o primeiro contato dos alunos com a proposta textual e didática desta sistematização, ou apreciação das finalidades do processo que se iniciará; 2 – **Produção inicial**, ou primeiros passos da SD: nesta etapa deve ocorrer uma discussão inicial acerca da temática proposta, do gênero e a execução de uma primeira produção oral e/ou escrita por parte dos alunos, a fim de sondar os saberes já presentes neles e quais as possibilidades de aprimoramento desses; os **módulo 1** e **módulo 2** são respectivamente a apreciação temática (através de pesquisas e debates) e análise crítica dos dados coletados e das asserções feitas quanto à temática; a **produção final** refere-se ao produto final da SD, sendo ele um objeto textual que se encaixe no gênero proposto. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004).

Assim, a **apresentação da situação** subdivide-se em dois procedimentos: 1- *apresentação do problema de comunicação*, que é, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84) a proposta feita “aos alunos de maneira bastante explícita para que eles compreendam o melhor possível à situação de comunicação na qual devem agir; qual é, finalmente, o problema de comunicação que devem resolver, produzindo um texto oral ou escrito.”. Nesta primeira sub-etapa, as questões tais como “Qual o gênero pretendido? A que público ou pessoa se dirigirá? Qual o meio de veiculação desse produto final? Quem serão os agentes dessa produção?” devem ser as bases da discussão.

Ainda, a segunda sub-etapa da **apresentação** consiste numa situacionalização dos conteúdos que serão pertinentes ao projeto textual. De acordo com Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 85) “Na apresentação da situação, é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar.”, isto é, se faz necessário um contato e um levantamento de conteúdos que serão suportes para a produção textual pretendida que reelaborará uma discussão acerca destes conteúdos. Logo, “A fase inicial da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e aprendizagem de linguagem a que está relacionado.” (idem).

Em consequência disto, a segunda etapa da SD consiste basicamente em uma **primeira produção** textual (oral e/ou escrita) por parte dos alunos. Esse produto inicial tem função bem clara, pois, de acordo com Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 86) “No momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si e para o professor as representações que têm dessa atividade.” Neste sentido, essa produção primeira revela quais aspectos de conteúdo são já presentes nos alunos, quais artifícios linguísticos já dominados e quais faltam, qual a estilística de cada aluno, bem como quais os pontos a serem reforçados durante toda a SD.

Essa apresentação é muito importante e essencial tendo em vista que

se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 86)

Ou seja, situar de forma clara e objetiva o aluno na situação comunicativa que se pretende realizar e qual o gênero deve-se buscar produzir certamente abre margens à compreensão mais efetiva dos traços desse gênero e das possibilidades de produção e comunicação. Ainda, podemos atentar à **primeira produção** possibilitando aos alunos um primeiro contato com o gênero visado compreendendo que essa etapa é regente de toda a SD, pois abre o entendimento dos alunos do problema comunicativo proposto, o que pode corroborar numa produção mais criativa e versátil. (DOLZ, SCHNEUWLY & NOVERRAZ, 2004).

Neste sentido, após esse contato inicial é necessário que se realize uma avaliação inicial que pode “ser desenvolvida de diferentes maneiras: discussão, em classe, sobre o desempenho oral de um aluno; troca de textos escritos entre os alunos da classe; reescuta da gravação dos alunos que produziram o texto oral etc.” (DOLZ, SCHNEUWLY & NOVERRAZ, 2004, p. 87). Assim, esse processo de avaliação conjunto, ou autoavaliação dirigida, pode possibilitar aos alunos uma aprendizagem concreta do que fazer e não fazer na hora de produzir os textos do gênero pretendido, pois ao ver acertos de si e dos demais, bem como erros, eles podem reavaliar seu modo e métodos de produção.

Por conseguinte, temos a terceira etapa da SD que para fins metodológicos na presente pesquisa foi reduzida a somente dois **módulos**, todavia fica a critério do professor aumentar este número de acordo com o que o mesmo perceber na primeira etapa de apresentação dos objetivos da SD. Assim, os **módulos** consistem basicamente na reelaboração de práticas a partir do que foi avaliado conjuntamente: nos **módulos 1 e 2** o professor precisa expor aos alunos possibilidades de correção e aperfeiçoamento do que foi compreendido como inadequado na etapa de primeira produção, ou, de acordo com Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 87) “Nos módulos trata-se de trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los.”

Percebe-se, com isto, que “O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o mais simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final.” Isto é, a SD gira em torno de aprendizagens vinculadas às análises de diversas produções e revisitação constante ao gênero pretendido e ao conteúdo que embasa a situação de comunicação.

Por fim, a última etapa da SD consiste numa **produção final** a qual deve ser uma espécie de apanhado geral das demais etapas que provavelmente fortaleceram os saberes dos alunos e seus métodos de produção de textos orais e escritos. Sabe-se que “Produzir textos orais e escritos é um processo complexo, com vários níveis que funcionam, simultaneamente, na mente de um indivíduo. Em cada um desses níveis, o aluno depara com problemas específicos de cada gênero e deve, ao final, tornar-se capaz de resolvê-los simultaneamente.” (DOLZ, SCHNEUWLY & NOVERRAZ, 2004, p. 88).

Assim, as três primeiras etapas da SD (e suas sub-etapas) sustentam o que deve ser a **produção final**: um conglomerado textual que foi elaborado por fases de análises e refeições, buscando ampliar tanto a prática textual quanto a revisão do conteúdo ministrado ou discutido. Neste sentido, de acordo com Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 90) esta última produção da SD é uma espécie de síntese do processo, pois:

- indica-lhe os objetivos a serem atingidos e dá-lhe, portanto, um controle sobre o seu próprio processo de aprendizagem (O que eu aprendi? O que resta a fazer?);
- serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e reescrita;
- permite-lhe avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado.

Assim, compreende-se as etapas e objetivos da realização de uma SD: tornar o aluno apto a produzir, refletir e avaliar textos (seus e de outrem) e abranger conhecimentos de conteúdos e gêneros textuais diversos, o que, por sua vez, o fará mais hábil na comunicação e interpretação de textos na sociedade não importando a esfera e contexto comunicativo no qual estiver em dado momento e com dados objetivos.

4 APLICANDO A TEORIA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O CONTO “O ESPELHO” DE MACHADO DE ASSIS

Para iniciarmos nossa sequência didática, é necessário expor como ela se dará: o alicerce da proposta está no que apregoam os PCN's (BRASIL, 1997) quanto ao uso das esferas oral, escrita e interpretativa da Língua Portuguesa. Por isso, temos como atividade pré-SD a leitura compartilhada e, posteriormente, individual e silenciosa do conto “O Espelho” de Machado de Assis². Este texto será a substância original dos debates, pois através dele se deve buscar fomentar o diálogo e a discussão acerca do tema central da SD, a saber, identidade.

Este tema é alicerçado nas teorias sociológicas de Hall (2005) e contribui imensamente por possibilitar as diversas produções nas esferas comunicativas possíveis dentro da sala de aula. Neste sentido, a leitura do conto deve girar em torno de questionamentos norteadores aos alunos, tais como: “Quem você pensa

² Ver em Assis (1994)

que é?”, “O que você pretende ser daqui para frente?”, entre outros que porventura surjam dentro dos diálogos. Assim, aqui proporemos as etapas desta SD e suas subetapas, tendo, contudo, noção que quando aplicada pode haver mudanças no percurso, mas o objetivo deve ser o mesmo: fomentar discussões sobre identidade através do conto e, em seguida, buscar a produção de um texto enquadrado no gênero diário, fomentado pela tipologia textual da autodescrição.

Passo 1: após a leitura do conto, é necessário atentar à **primeira etapa** da SD, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que seria a apresentação da situação comunicativa. Deve-se expor aos alunos os objetivos da SD, qual o produto pretendido, o porquê dessa pretensão (em que lhes servirá ler aquele conto, discutir aquele assunto, elaborar textos, corrigi-los, etc). Sem que haja uma funcionalidade nas leituras e produções, elas serão incipientes e desinteressantes aos alunos, de acordo com Kleiman (2012).

Assim, a apresentação deve partir de objetivos à produto final, das etapas e de como fazê-las, da serventia do gênero textual pretendido, dos “privilégios” (pode ser uma nota ou prêmio ao melhor texto) que serão alcançados com aquela produção, etc.

Passo 2: após situar os alunos quanto ao objetivo, deve-se explicar de modo simples e direto sobre o que é o gênero diário e falar sobre suas partes essenciais: tais como o uso da primeira pessoa do singular, o uso da estrutura narrativa, verbos no presente (tendo em vista a questão “Quem eu sou?”) ou no futuro (em consequência da questão “O que serei?”), etc. Após essas primeiras exposições composicionais, e tendo já discutido o conto e seu caráter atual no que tange à identidade e o reflexo de si, deve-se solicitar um primeiro texto. Quanto à essa solicitação, é interessante sempre consubstanciar as discussões trazendo o tema para o contexto dos alunos. No caso, abranger essa discussão sobre identidade ao campo da WEB, das redes sociais, da moda, da música, do universo de mídias que têm por alvo os jovens. Ainda, para a construção do texto é interessante restringir o tempo da produção: um tempo estimado de duas aulas corridas, pois esse tempo daria uma seriedade ao que se pretende, ou seja, o texto.

Passo 3: após os debates e primeira produção, é necessário fomentar uma análise conjunta dos textos. Primeiramente, aprofundar a discussão sobre o tema identidade solicitando pesquisas extraclasse acerca das mídias e de como elas contribuem à formação identitária dos jovens. Em classe, então, deve-se buscar

conceitos da nova identidade (HALL,2005) juntamente com os alunos. Elaborar, pois, um esquema das novas identidades seria uma possibilidade de discussão mais profunda. Em seguida, será dado acesso às produções iniciais pelos alunos.

Eles terão o direito de escolher a redação de um dos colegas para poder analisar quanto aos critérios temático e composicional que foi proposto na apresentação da situação. Devem, assim, apontar os equívocos na produção do seu colega, o que pode gerar uma reflexão sobre as seus, individuais. Essa autocorreção e reflexão sobre a produção, alicerçada pelo aprofundamento temático prévio pode gerar uma capacidade de reelaboração textual mais ampla. Logo após a avaliação temática, é interessante discutir acerca dos aspectos composicionais fomentando as seguintes perguntas: “Consegui me autodescrever?” “Consegui manter uma linearidade linguística?” “Cumprir o objetivo do texto?” “Usei as partes composicionais de maneira adequada?” “Mantive-me dentro da temática durante a construção do meu texto?”. Assim, de modo pessoal e crítico, os alunos podem repensar a produção.

Passo 4: dando sequência às reflexões, é momento oportuno para aprofundar os conhecimentos linguísticos e composicionais do gênero pretendido: neste momento é necessário solicitar uma pesquisa mais profunda aos alunos acerca do gênero diário e da tipologia descritiva de texto.

É interessante, assim, leva-los a responder as seguintes questões: * O que é descrição? * Quais as diretrizes essenciais de uma descrição? * Quais as diferenças entre descrever alguém e se autodescrever? * Quais artifícios gramaticais e textuais são mais adequados à descrição? * O que compõe o gênero diário? * Qual a utilidade de um diário em nossa vida? * Como posso compor e expor melhor o meu diário?. Enfim, essas questões devem alicerçar a avaliação deles e aprofundamento no que tange à produção inicial. Desse modo, é preciso solicitar deles uma espécie de contabilização de erros e acertos e gerar, por eles mesmos, suas notas. Elas devem seguir critérios de elaboração da temática e de gênero e usos linguísticos da coesão e coerência. Essa nota inicial, por mais baixa que seja, pode ser transformada em acréscimo à segunda nota (referente à produção final).

Passo 5: finalmente, é necessário fomentar a produção final do texto que reúne as características temáticas e composicionais revisadas na produção inicial e módulos 1 e 2. Essa produção deve corresponder aos seguintes critérios:

- *Contextualização temática*: os alunos necessitarão construir os textos utilizando todos os dados coletados durante as pesquisas e as inferências das discussões;
- *Estruturação*: os textos devem obedecer à estrutura de um diário e da tipologia descritiva de texto: é necessário usar a 1ª pessoa do singular, verbos no presente, artifícios que contemplem aspectos pessoais, etc;
- *Limite de tempo para a produção*: é necessário exigir dos alunos uma produção em classe que obedeça ao tempo de uma aula de Língua Portuguesa (40 a 50 minutos) para que o texto torne-se desafiante;
- *Capacidade de síntese*: a estrutura do texto deve ser concisa e ter um limite mínimo e máximo de tamanho (algo que deve estar a critério do professor).

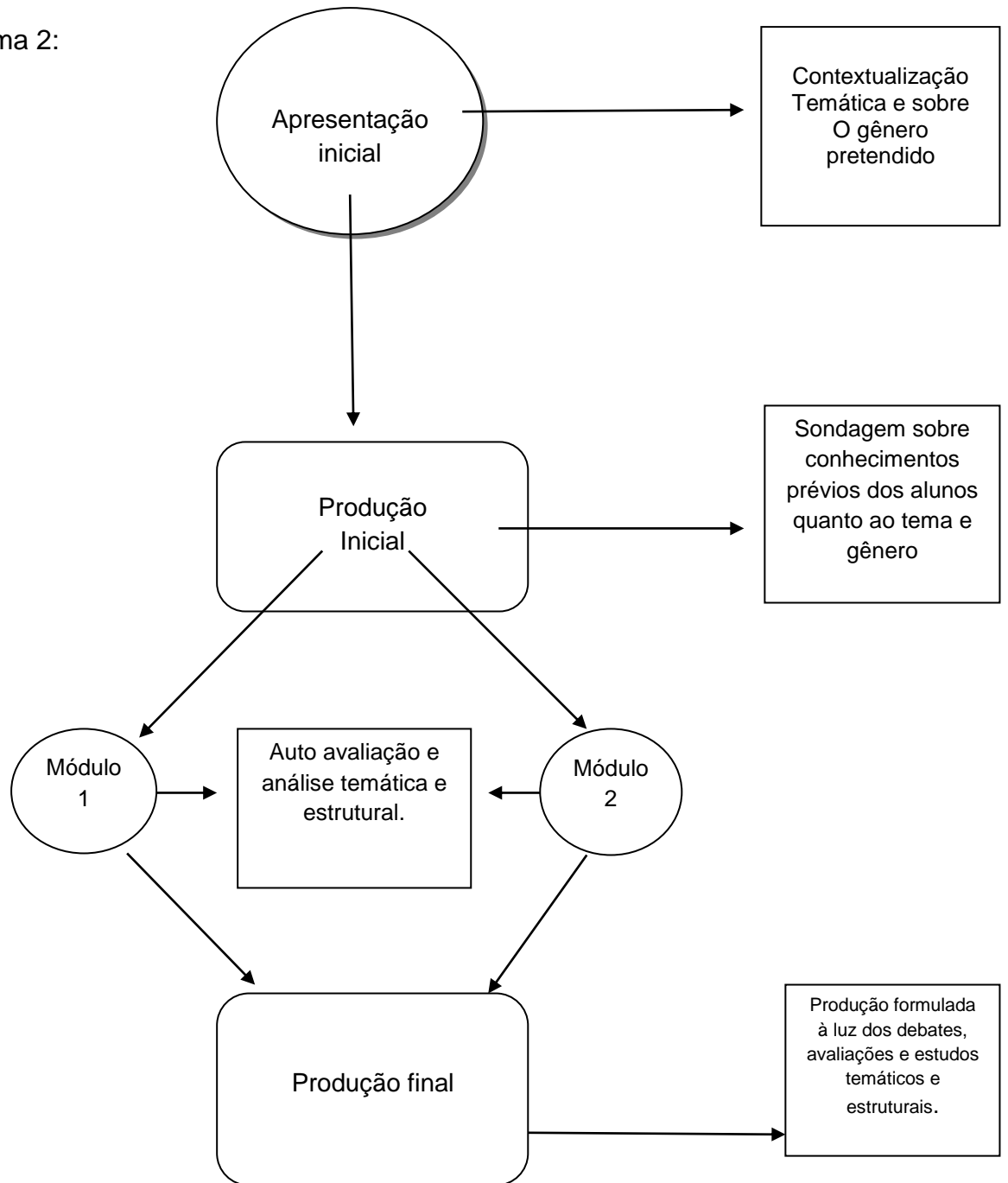
Passo 6: após a produção final, a avaliação final deve estar a cargo do professor: é importante prezar os critérios anunciados na apresentação da situação, durante os módulos de reflexão e autocorreção e os anunciados antes da produção final.

Desse modo, propõe-se uma sequência lógica de produção textual diante do que postulam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a qual preza o gênero, a contextualização temática, autoavaliação e avaliação baseada em critérios claros e preestabelecidos. A SD, nesse sentido, é propícia a alterações tendo em vista que cada sala de aula é única, mas as instâncias apresentadas são essenciais.

Ainda, o objeto literário (o conto no nosso caso) e o gênero (diário) e tipologia textual (descritiva) são balanceados pela discussão empreendida, pela motivação externa e conceitual dos conhecimentos prévios dos alunos, de suas vivências extraclasse, experiência individual enquanto sujeitos sociais, suas maneiras de enxergar o contexto no qual se inserem, etc.

De modo sucinto, a SD contempla a transversalidade do Ensino e as mais diversas esferas socioculturais que a escola pode abarcar e dialogar nas aulas de Língua Portuguesa. Em síntese, então, a possibilidade de significar essas aulas através de metodologias parecidas com a SD aqui proposta é muito relevante. Diante disso, o esquema seguido pode ser transfigurado da seguinte maneira:

Esquema 2:



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho objetivou propor uma sequência didática de produção textual tendo como suporte principal o texto literário, especificamente o conto “O Espelho” de Machado de Assis. Inicialmente buscou-se discutir acerca do Ensino de Língua e o que sustenta as práticas em sala de aula. Viu-se como se relacionam as concepções de Língua e o modo como o texto literário é utilizado em sala de aula. Para as noções de Língua-estrutura, Língua-biológica e Língua-interação o texto literário é suporte de estudo gramatical, de visão de mundo de um alguém específico e, por fim, como objeto estético e de interação.

Diante disso, buscou-se correlacionar essas teorias aos postulados dos documentos oficiais do ensino no Brasil (PCN Parâmetros Curriculares Nacionais) e observar qual o suporte teórico se dá ao ensino no nosso país. Desse modo, foi possível perceber o quão essencial é utilizar o texto literário para desenvolver as competências oral, de leitura e escrita dos alunos em todas as etapas do ensino de Língua.

Para isso, propôs-se o uso da metodologia de sequência didática. Esse mecanismo de ensino preza por etapas de aprendizagem, partindo de um gênero e uma tipologia específica de texto, o que, por sua vez, preza as esferas da leitura, da escrita e da oralidade no ensino. Diante disso, discutiu-se a importância e eficácia dessa metodologia apresentando-se as suas partes e aplicações, bem como suas subdivisões.

Percebeu-se, então, que o uso de uma profunda contextualização temática, bem como quanto ao gênero pretendido é a fundamentação de toda e qualquer SD. Viu-se, assim, que com ela é requerido do aluno produções escritas, orais e pesquisas temáticas que, por sua vez, tornam sólidas as discussões em classe e a aprendizagem torna-se efetiva.

Assim, diante da estrutura apresentada, propôs-se uma SD baseada no conto “O Espelho” de Machado de Assis, tendo como suporte temático “a identidade”. Pretendeu-se, então, formular textos que se encaixem no gênero diário, formado em sua grande parte pela tipologia textual da descrição. Através disso, então, elaborou-se as etapas da possível SD e viu-se os modos de como avaliar e

reavaliar as produções, bem como quais as formas de alicerçar as mesmas com discussões pesquisas, etc.

Diante do exposto, portanto, fica clara a importância de se pensar novas metodologias para o ensino de Língua, bem como a viabilidade das SD's para o mesmo. Considera-se, assim, possível e eficaz o uso dessa ferramenta ao ensino através do texto literário por possibilitar a ampliação das capacidades linguísticas dos alunos através da interação nas instâncias oral, escrita e interpretativa da Língua.

REFERÊNCIAS

ASSIS, M. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

DIONÍSIO, M.L. Literatura, leitura e escola: uma hipótese para a construção do leitor cosmopolita. In: PAIVA, A. (et al). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 14ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação**. São Paulo: Cortez, 2009.