

**“COMER É UMA GRANDE VIAGEM”:
UMA PROPOSTA DE
SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O SEXTO ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Bruna Elisa FRAZATTO
Juliana Aparecida GIMENES
Natália Bonin dos SANTOS

Orientadores: Márcia Rodrigues de Souza Mendonça
Juanito Ornelas de Avelar

Resumo: O objetivo deste texto é apresentar o processo de desenvolvimento de uma sequência didática (SD) nas áreas de lingüística e lingüística aplicada durante a disciplina semestral de estágio supervisionado. A SD foi criada tendo em vista o sexto ano do Ensino Fundamental e tendo como tema “Comer é uma grande viagem”, além de um gênero discursivo principal, a entrevista, em suas modalidades oral e escrita.

Palavras-chave: ensino de língua materna, material didático, sequência didática, gêneros

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte do resultado alcançado durante a disciplina semestral de Estágio Supervisionado (HL071), oferecida semestralmente pelos três departamentos (Linguística, Linguística Aplicada e Teoria Literária) do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. O objetivo principal da disciplina é o desenvolvimento de uma sequência didática (SD) para o segundo ciclo do Ensino Fundamental II ou para o Ensino Médio. As atividades da SD devem envolver os eixos de ensino de língua portuguesa: práticas de leitura/escuta, de textos orais e escritos, além de análise de fatos lingüísticos.

As propostas de atividades do material didático deveriam necessariamente ser estruturadas em relação a um gênero e/ou tema escolhido. Por isso, uma pergunta que nos guiou durante toda a seleção de materiais e produção de atividades foi por que deveríamos usar os gêneros do discurso. Assim, consideramos que os modos de utilização da língua podem ser tão variados como são variadas as atividades humanas (BAKHTIN, 1997, p. 279), atividades estas permeadas não apenas pela linguagem, mas também por outros signos semióticos, tais como gestos, movimentos, imagens. Cada esfera de atividades elabora seus “tipos relativamente estáveis”, denominados “gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1997). Por esta razão, pretendeu-se abordar sucintamente a heterogeneidade dos gêneros, tanto orais quanto escritos, embora tenha sido escolhido um gênero norteador, a entrevista, dentro de um material didático temático – “Comer é uma grande viagem”. Ao pensar na relação dos gêneros orais e escritos, acreditamos que

tal discussão deve ser feita desde muito cedo na escola, de modo que tenhamos em mente um material que fosse voltado para o sexto ano do Ensino Fundamental e que servisse para aprofundar o conhecimento dos alunos sobre tal tema, além de dar um enfoque às experiências pessoais que eles têm e para que pudessem pensar também na alteridade.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Antes de adentrarmos na apresentação do material produzido, torna-se necessário refletir sobre o aporte teórico que permeou todo o desenvolvimento das reflexões e das propostas ao longo da confecção do fascículo, tais como sequência didática, os gêneros textuais – e a escolha de um gênero, em particular –, os letramentos e as modalidades oral e escrita.

Conforme dito acima, a concepção norteadora para o desenvolvimento do material didático foi a de sequência didática, postulada por Dolz e Schneuwly (2004). Através de módulos de ensino é possível que determinada prática de linguagem seja melhorada, isto é, o aluno terá contato com determinado gênero textual e poderá analisá-lo e reconstruí-lo de modo que, ao final da sequência, tenha o domínio desse gênero e consiga se apropriar dele.

De acordo com os mesmos autores, “a progressão – ou seja, a organização temporal do ensino para que se chegue a uma aprendizagem ótima – permanece como um problema complexo” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.43) tanto no currículo das escolas como na proposta de atividades a serem desenvolvidas dentro da sala de aula. O que queremos dizer com isso é que, embora seja uma tarefa desafiadora e trabalhosa, para que uma sequência didática seja bem sucedida é imprescindível atentar para a progressão da mesma.

Assim, buscou-se a criação de uma sequência didática que seguisse uma formatação em que os gêneros textuais são de suma importância, afinal, eles configuram as próprias práticas sociais que envolvem a linguagem. Ao agir assim, trazemos uma concepção de letramentos (ROJO, 2009), já que pretendíamos que os alunos não fossem vistos apenas como receptores de informação, mas sim que pudessem relacionar as mais diversas práticas de leitura e escrita do cotidiano ao seu aprendizado na escola e que, complementarmente, pudessem ser críticos diante disso.

A nossa intenção ao apresentar como atividade norteadora uma entrevista oral é a de que fique claro que língua falada e língua escrita são diferentes, mas que, ao contrário do que é propagado pela mídia, o falante não faz o que bem entender na oralidade, que esta “não é uma modalidade que não tem regras e que não requer cuidado de adequação” (NEVES, 2003, p.109). Ambas as modalidades têm características próprias e, conforme a perspectiva de Marcuschi (2010, p. 17), não devem ser tratadas como dicotômicas. Deve fazer parte da formação do sujeito a reflexão sobre diferenças entre as modalidades, conforme o gênero escolhido, assim ele saberá adequar sua língua de acordo com o gênero, já que os gêneros são variáveis e essa variedade ocorre conforme “as circunstâncias, a posição social e o relacionamento pessoal dos parceiros” (BAKHTIN, 1997, p. 304).

Para que os alunos reflitam sobre a modalidade oral, apontamos, no material, algumas características da oralidade, como a repetição e a hesitação, a fim de introduzir

tal assunto a eles. Pretendemos, assim, prepará-los para práticas sociais variadas, fazendo com que construam uma “representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.49).

Para estender a discussão sobre letramentos, podemos ainda destacar a vertiginosa intensificação e a diversificação da circulação da informação, a saber, os modos de circulação e produção de textos; a diminuição das distâncias espaciais; a diminuição das distâncias temporais e a multisseiose – que envolve diferentes modalidades de linguagem, como a imagem e o som, e mesmo o tratamento destes através de diversos aplicativos – levam-nos aos multiletramentos (ROJO, 2009), concepção que está presente em nossa sequência, trazida não só por atividades realizadas com vídeos, mas pelo próprio engajamento dos alunos em atividades que envolvessem outros recursos midiáticos, como a gravação e a edição de entrevistas.

Além da descrição do gênero, a sequência didática teve como foco o “pensar sobre a língua”, isto é, que o aluno fosse incentivado a fazer induções e atentar não só para características das modalidades, mas também para elementos linguísticos, como os termos interrogativos e a entonação, que devem ser usados para aprofundar a compreensão dos alunos sobre o que é a entrevista e para que reflitam sobre a língua. Este é um dos motivos pelos quais não propomos exercícios de fixação de gramática, mas atividades que mobilizem as capacidades do aluno, que é falante da língua e que a utiliza de modos diversos a depender da prática social em que está inserido. Assim, o uso de gêneros discursivos como norteadores das atividades de língua portuguesa foi fundamental para o cumprimento dos objetivos estabelecidos inicialmente, já que as atividades formuladas possibilitaram aos alunos o conhecimento de variados aspectos linguísticos e individuais que podemos inserir na utilização de determinados gêneros, como nas entrevistas, tanto orais quanto escritas. De acordo com Bakhtin (1997, p. 303-304):

É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos. Portanto, o locutor recebe, além das formas prescritivas da língua comum (os componentes e as estruturas gramaticais), as formas não menos prescritivas do enunciado, ou seja, os gêneros do discurso, que são tão indispensáveis quanto as formas da língua para um entendimento recíproco entre locutores.

3. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O material desenvolvido para o sexto ano do Ensino Fundamental é constituído por vários eixos de ensino, a saber, leitura, oralidade, produção de textos escritos e conhecimentos linguísticos, conforme proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Ainda que tais eixos sejam usados como uma espécie de guia, tentamos dar destaque à mobilidade entre eles e, várias vezes, destacar a importância dos letramentos múltiplos, pois consideramos aqui, por exemplo, que há leitura de imagens e vídeos e não

só de textos, além, é claro, de todas elas envolverem a reflexão sobre a língua, ora em aspectos de análise linguística, ora na produção de textos.

Uma de nossas maiores preocupações durante a produção foi a linguagem a ser utilizada para interagir com os leitores dessa sequência – tanto o aluno, quanto o professor. Ao considerar um aluno do sexto ano, era importante pensar em como estabelecer a interlocução sem que um conteúdo fosse complexo demais, ou mesmo, explicado em demasia. Por outro lado, preocupamo-nos em transmitir muitas sugestões e orientações ao professor, justamente por partirmos da ideia de que não tínhamos um perfil ideal deste e que, se nosso material viesse a ser utilizado, o professor poderia adaptar algumas das atividades conforme as necessidades de cada sala de aula, a fim de que os componentes da unidade didática sejam trabalhados de forma decomposta – e os alunos se apropriem destes (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Por apresentarmos a sequência didática como parte de uma progressão, a ordem das atividades propostas era muito importante para que, ao chegar à última página do material, os alunos tivessem acompanhado o conteúdo e se desenvolvido através de suas interações com os seus iguais e seus professores. (VYGOTSKY *apud* DOLZ, SCHNEUWLY, 2004). Mencionamos acima que o mote para o tema foi “Comer é uma grande viagem”, frase dita pelo *chef* de cozinha Olivier Anquier em entrevista ao programa TAM nas Nuvens. Tal entrevista foi vital para que pudéssemos pensar em toda a progressão da sequência e seus aspectos, de modo que pudemos perceber como o *chef* torna o hábito de comer algo que está além de uma necessidade básica, que está relacionado ao prazer, à cultura de um povo, às novas experiências e à curiosidade. Pensar nisso fez com que quiséssemos dar vazão não só ao outro, aquele que é entrevistado, mas também aos próprios entrevistadores, no nosso caso, os alunos. Assim, embora nosso objetivo principal tenha sido desenvolver as características do gênero entrevista – tanto oral quanto escrita – e que, ao final da sequência, os alunos soubessem reconstruí-lo, tomamos como necessidade a valorização das próprias experiências pessoais, de modo que eles possam discuti-las, seja de forma escrita ou falada, com os colegas e com o professor.

É por tais motivos que incluímos propostas em que ocorreriam a degustação de alimentos e o resgate de memórias, além do relato pessoal e da entrevista entre os próprios alunos. Através de tais atividades, pensou-se que os alunos deveriam entender a experiência pessoal como algo realmente único e que soubessem dar valor mesmo àquilo que considerassem “somente uma viagem à casa da tia” ou “uma tarde com a família”. Ainda é importante ressaltar que este explorar do cotidiano e da curiosidade por pequenos detalhes, incentivado pela sequência, tinha como intenção engajá-los não só na descoberta sobre si mesmos, mas principalmente sobre fatos da vida de outras pessoas e que percebessem como há aspectos interessantes na vida de todos, sendo nosso projeto principal o de que eles mesmos produzissem uma entrevista ao fim da sequência, nos moldes do conhecimento que tenham apreendido durante a utilização do material.

Os tópicos de análise linguística abordados foram a entonação e os termos interrogativos¹, componentes relevantes e associados ao projeto desenvolvido pelas

¹ Destacamos no material a importância do trabalho dos termos interrogativos em conjunto com os pronomes.

crianças durante a unidade didática, a produção de uma entrevista audiovisual. Sabemos que não há só termos interrogativos a fim de que consigamos fazer perguntas e que a entonação tem aqui um papel fundamental para transformar uma frase afirmativa em interrogativa, por exemplo. Por isso, acreditamos que a entonação é um tema profícuo para que os alunos reflitam sobre algo cotidiano, porém não tão consciente, já que a controlamos de acordo com o que queremos expressar e em diferentes situações.

4. A ORDEM DAS ATIVIDADES

Descreveremos de modo sucinto a ordem de atividades feita pelos alunos para que chegassem à proposta final, a produção de uma entrevista.

Em primeiro lugar, o material didático traz uma atividade em que os alunos deverão observar várias imagens de diferentes alimentos e chegar a um consenso sobre qual teriam mais vontade de experimentar. Feito isso, passa-se a uma atividade prática, na qual eles deverão experimentar alguns alimentos com os olhos vendados ou usar o olfato para tentar descobrir qual o alimento que lhes está sendo oferecido. O objetivo destas atividades era iniciar uma discussão sobre o ditado “comer com os olhos” e proporcionar a experiência de que eles usassem outros sentidos para “degustar”, além de tentar resgatar memórias que tivessem a ver com certo tipo de comida.

Em seguida, chegamos à entrevista com Olivier Anquier, momento em que os alunos serão levados a atentar para aspectos verbais e não-verbais da interação entre entrevistador-entrevistado numa entrevista oral e que começarão a relacionar as informações trazidas como mote do livro. Também é encaminhada uma discussão a respeito das características do gênero a ser trabalhado – assim como aspectos da análise linguística. Tendo em mente que comer é um tipo de viagem e que é preciso ser curioso para enfrentar o novo, propõe-se a pesquisa sobre dois pratos típicos de diferentes regiões do Brasil — a tanajura e o bicho de tucumã, citados durante a entrevista. Posteriormente, os alunos escreverão um relato a respeito de um prato que tenha marcado a vida deles de alguma maneira, retomando experiências que estejam relacionadas ao tópico da unidade numa expectativa de que percebam que as experiências são vivenciadas sempre de modo único.

A partir de então, os alunos são guiados para que notem, aos poucos, o que é importante como tópico de uma entrevista e entram em contato com uma entrevista escrita, com outro *chef* de cozinha. Tendo em mente o tema do material, depois da leitura de um blog com análises sobre qual seria a melhor batata frita das redes de fast-food, propusemos que eles avaliassem um mesmo produto presente no cotidiano deles de diferentes marcas – como um bombom ou uma bala - e produzissem um texto em conjunto, nos moldes do que leram no blog.

Após esta atividade, os alunos entrevistariam oralmente os colegas sobre a experiência de avaliação de produtos, o que possibilitaria o professor a orientar e discutir o que é relevante para determinada entrevista, de modo que as perguntas sejam sempre planejadas com antecedência. Sabendo que os estudantes já teriam tido contato com uma entrevista tanto na modalidade oral quanto escrita, pede-se que o professor trabalhe a retextualização das respostas dadas pelos alunos.

Por fim, o projeto final de atividades é o de que eles produzam em grupo uma entrevista oral – de preferência audiovisual - com alguém cuja profissão esteja relacionada a alimentos, podendo ser a merendeira da escola, um padeiro etc. As expectativas eram de que os alunos soubessem monitorar seu desempenho oral, usando o formal ou informal, a depender da situação comunicativa, assim como tivessem se apropriado do que aprenderam sobre o tema e sobre o gênero. Como acreditamos que após a prática eles teriam muito a dizer, abriu-se um espaço em sala para que expressassem as dificuldades e os aspectos interessantes dessa atividade, além do incentivo à propaganda por toda a escola, através de cartazes, do projeto realizado por eles. Na propaganda, estaria o endereço do blog a ser criado ao fim das atividades, no qual seriam depositados os vídeos ou áudios das entrevistas – pediu-se também que as frases das propagandas contivessem termos interrogativos. Ao trabalharmos a divulgação de um material realizado pelos próprios alunos, tentamos reiterar a importância de não deixar aquilo que é produzido na escola somente dentro de seus muros.

5. UMA ATIVIDADE COMO EXEMPLO

Por uma questão de espaço, limitaremos a exemplificação do material a comentários sobre uma das atividades cujo tópico era a análise linguística.

Como nossa SD tinha como gênero central a entrevista oral, um dos tópicos de análise linguística que nos pareceu de extrema importância foi a questão da oralidade e da escrita, como mencionamos em todo este trabalho.

Para introduzir o assunto, os alunos deveriam voltar ao vídeo da entrevista dada por Olivier Anquier e, então, receberiam explicações, tanto de natureza escrita, no material didático, como de natureza oral, realizada pelo professor em sala, sobre “hesitações”, “pausas” e “repetições”. A ideia de trazer a discussão acerca da escrita/oralidade para a sala de aula tinha como objetivo, conforme menciona Marcuschi (2010), questionar a dicotomia dessas duas práticas. Pudemos desmistificar a oposição entre esses dois polos ao mostrar que uma entrevista escrita via e-mail pode apresentar alguns traços da oralidade, como a escolha lexical de palavras como “*pra*”, “*né?*”, “*tá*”. De modo semelhante, um bilhete colado na porta da geladeira também apresentaria aspectos da oralidade. Quisemos, com isso, enfatizar que o que se escreve não é o que se fala e vice-versa. Ambas as práticas dependem do contexto de produção e são, portanto, práticas sociais, ou seja, cada prática social constitui uma maneira particular de se usar a linguagem, por exemplo, a escrita de um bilhete informal é apropriada para este gênero e não pode ser comparada com a escrita de uma dissertação de mestrado. Cada uma dessas formas tem sua função a depender do contexto na qual está inserida.

A fim de explorar com mais aprofundamento a questão da oralidade, tomamos como objeto de análise linguística as “perguntas retóricas”, tais como “*né?*”, “*certo?*”, “*tá ligado?*”. Após a explicação sobre a função das perguntas retóricas na conversação, isto é, a intenção de não “perder” o interlocutor e de trazê-lo para dentro do contexto da conversa, propusemos como atividade de reflexão a seguinte ocorrência:



Neste caso, os alunos recebiam a instrução para explicar o título da reportagem central da Revista *IstoÉ* e, para isso, deveriam ser capazes de reconhecer pelo menos dois sentidos para a expressão “Tá ligado?”. Esperava-se que pudessem perceber a ambiguidade da expressão a partir do que haviam aprendido anteriormente no material. Uma primeira interpretação poderia ser o fato de os jovens estarem muito tempo conectados na TV, na internet, no celular, entre outras mídias. Isso só seria possível se o aluno lesse a imagem levando em conta os símbolos que estão na testa do rapaz da foto, assim como o formato dos olhos. A segunda interpretação estaria diretamente relacionada à pergunta retórica “Tá ligado?”, amplamente utilizada pela população jovem, com o sentido de “Você está entendendo o que estou falando?”. Com isso, podemos pensar que se trata de um possível diálogo entre a revista e seus leitores, embora os alunos não tivessem que fazer essa observação – ressaltando-se que o professor poderia levar os alunos a reconhecê-la.

Ao fazer isso, os alunos chegariam à conclusão de que o leitor poderia não reconhecer que tal expressão tem um valor de pergunta retórica e se questionaria a respeito do significado do que estava sendo lido, podendo se perguntar “O que está ligado?”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. M. (1997). *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4º ed., Martins Fontes, SP, p.277-326.
- BRASIL. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. MEC/SEF, Brasília.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexão sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláis Sales Cordeiro. Mercado das Letras, Campinas, 2004, p. 95-128.

- MARCUSCHI, L. A. (2008) **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Cortez, SP.
- MARCUSCHI, L. A. (2010) **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. 10 ed., Cortez, SP.
- NEVES, M. H. de M. (2003) **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na língua portuguesa. Contexto, SP.
- ROJO, R. (2009). **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. Parábola Editorial, SP, p. 41–72.