

# REFLEXÕES LINGUÍSTICAS SOBRE METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Terezinha da Conceição Costa-Hübes  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

**RESUMO:** Neste ensaio pretendemos revisar conceitos teóricos sobre metodologia de ensino, tema bastante presente nas licenciaturas. Sendo assim, o objetivo é refletir teoricamente sobre diferentes pressupostos epistemológicos que subjazem, direta ou indiretamente, o(s) encaminhamento(s) metodológico(s) para trabalhar com a leitura, a oralidade ou a escrita no ensino da Língua Portuguesa. Para tanto, adotamos a metodologia dialética uma vez que, relacionando o binômio teoria/prática, provocamos reflexões quanto ao conhecimento teórico do professor e sua ação pedagógica no ensino da Língua Portuguesa.

**PALAVRAS-CHAVE:** metodologia de ensino, língua portuguesa, relação teoria-prática

**ABSTRACT:** *On this paper we intend to review theoretical concepts about teaching methodology, since it is a constant subject on the teaching area. The goal of this research then is reflecting theoretically about different epistemological presumptions which undergo directly or indirectly the methodological guiding to work with reading, speaking, or writing on Portuguese teaching. In order to do so, we have adopted the dialectic methodology because by relating the binomial theory/practice, we have provided reflections about the teacher theoretical knowledge and his actions on Portuguese teaching.*

**KEYWORDS:** *Teaching methodology, Portuguese language, theory-practice relation.*

## **Introdução**

Refletir sobre a metodologia de ensino implica pensar em roteiros didáticos para diferentes situações de aprendizagens, levando em consideração a disciplina trabalhada, os alunos, o ano/série da turma, os conteúdos, enfim, o contexto, tendo em vista os objetivos que se pretende alcançar.

No entanto, todo e qualquer procedimento metodológico é orientado, direta ou indiretamente, por tendências pedagógicas que, de uma forma ou de outra, atravessam os encaminhamentos didáticos, direcionando para o quê e para como ensinar.

Em se tratando da disciplina de Língua Portuguesa também não é diferente. Ao adotar determinado encaminhamento para trabalhar com a leitura, a oralidade ou a escrita, o professor revela suas compreensões de língua(gem), de texto, de leitura, enfim, sua maneira de conceber o ensino dessa disciplina.

Na verdade, a metodologia de ensino de Língua Portuguesa sustenta-se num saber historicamente construído, impregnado de ideologias reveladas no fazer pedagógico, definindo, assim, as diferentes concepções de linguagem. Portanto, para falar do assunto, entendemos que é necessário relacionar os encaminhamentos didático-metodológicos com diferentes momentos históricos, investigando como o ensino da Língua Portuguesa se constituiu historicamente, para chegarmos ao lugar em que ela ocupa hoje (pelo menos teoricamente).

### **1. Ensino de língua portuguesa**

Para compreender como o ensino da Língua Portuguesa se constituiu/constituiu nas escolas, é necessário entender, antes de tudo, os pressupostos epistemológicos implícitos à compreensão de linguagem e, conseqüentemente, de língua. Esse é o ponto de partida para se chegar a ações de ensino-aprendizagem que, de certa forma, respondiam/respondem a estas indagações: por que escrever? Por que ler? A quais objetivos se atende o ensino de língua nas escolas?

Buscaremos respostas a tais perguntas no tempo e na história, recuperando diferentes maneiras de ensinar, conforme as orientações teóricas de cada momento.

#### ***1.1 Concepção de linguagem como representação do pensamento: subjetivismo idealista***

Quando o professor concebe a linguagem como representação do pensamento, ou conforme Bakhtin (2004), como subjetiva idealista, significa que

suas ações metodológicas irão contribuir para disseminar uma compreensão de linguagem como um dom individual, produzida no interior da mente dos indivíduos. Por isso, ela está sempre a serviço do pensamento, já que a considera como sua forma de tradução. Ou seja, para o aluno ter uma linguagem articulada, precisa desenvolver a capacidade de organizar logicamente o pensamento. Como explica Bakhtin (2004), trata-se de uma maneira de compreender a fala como criação individual, totalmente determinada pelo psiquismo que, por sua vez, constitui a fonte da língua.

Compreendida de tal forma, cabe ao professor ensinar ao aluno a *falar bem e corretamente*. E, para isso, os eixos básicos orientadores das ações pedagógicas são: ouvir / falar / ler e escrever, pois se entende que a fala correta é adquirida ao se ouvir palavras, frases bem construídas, repetindo-as quantas vezes forem necessárias para se efetivar o exercício da memorização. Somente a partir da leitura orienta-se para o exercício da escrita por meio de cópias.

Assim, a compreensão que se tem da aprendizagem da língua é a de que ela acontece por meio da repetição mecânica (oral e escrita) de letras, sílabas e palavras, visto entender que o ser humano adquire comportamentos verbais não só pela observação e percepção de sons, mas também pelos comportamentos motores; isto é, aprende por meio de ações sobre o ambiente, fazendo, praticando, o que significa, no ensino da Língua Portuguesa, ler e escrever.

Para isso, os princípios gerais e racionais a serem seguidos, metodologicamente, para a organização do pensamento e, nesse sentido, da linguagem, são as normas do *bem falar e do bem escrever*, o que pressupõe a ênfase ao ensino da gramática teórico-normativa por meio de atividades que exijam, do aluno, o ato de conceituar, classificar, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições – em relação à concordância, à regência, à acentuação, à pontuação, ao uso ortográfico. Acredita-se, dessa forma, que pensar bem, de acordo com os princípios gramaticais, significa falar bem a fim de transpor tais construções verbais para a produção escrita.

Trata-se de uma metodologia, conforme Perfeito “sustentada pela tradição gramatical grega, passando pelos latinos, pela Idade Média e Moderna e, teoricamente, só rompida no início do século XX, de forma efetiva, por Saussure (1969)” (PERFEITO, 2005, p. 28), mas que se encontra bastante presente nas aulas de Língua Portuguesa. Muitos professores acreditam e organizam suas aulas sustentadas no pressuposto de que ensinar língua portuguesa é ensinar a falar e a escrever corretamente. Para isso, usam e abusam dos exercícios gramaticais que, conforme sua compreensão, subsidiarão os alunos nessa tarefa.

Talvez inconscientemente (pois muitos reproduzem mecanicamente suas ações, sem terem consciência plena da teoria que as subsidia), essa maneira de ensinar a língua “parte da hipótese de que a natureza da linguagem é racional, por entender que os homens pensam conforme regras universais (de classificação, divisão, segmentação do universo)” (PERFEITO, 2005, p. 28). Compreendida dessa forma, as línguas obedecem a princípios racionais, lógicos e, por isso, podem ser orientadas igualmente, o que justifica exigir, dos falantes, clareza e precisão no uso da língua, organizada por uma gramática capaz de distinguir formas válidas das inválidas.

Implicitamente, acredita-se que, quando se propõe (ou adota) tal abordagem metodológica, “se atingirá a *língua-ideal* – língua universal, lógica, sem equívocos, sem ambigüidades, capaz de assegurar a unidade da comunicação do gênero humano” (ORLANDI, 1999, p. 12).

Da mesma forma, em se tratando da leitura, compreende-se que esta poderá auxiliar na formação de um falante “correto” se oferecer, aos alunos, textos-modelo, reveladores do emprego “adequado” da linguagem. Assim, ler é decodificar e praticar o exercício da oratória, na maioria das vezes, e, quando não, é extrair sentidos do texto, no caso, por um leitor melhor instruído, ou seja, o professor. O exercício da interpretação, conforme Orlandi (1993), é entendido como fórmula única, dada pelo *mestre* ou pelas *respostas* colocadas pelo autor dos livros didáticos no Manual do Professor. O que ocorre, na verdade, é o silenciamento dos sentidos possíveis revelados em um texto.

Entendemos, portanto, que ensinar a língua portuguesa sustentada por essa concepção de linguagem, significa adotar uma metodologia de ensino que tenha o professor como a autoridade do saber, a quem compete ensinar os alunos a ler, a escrever e, principalmente, a dominar uma fala ideal, pois esse é o principal enfoque do ensino. Para isso, tomará como base palavras, frases e/ou textos-modelos (literários), os quais serão ouvidos (pois primeiramente o professor lê), repetidos conforme orientações (o professor lê e os alunos repetem em seguida, exercitando, assim, a fala correta), decodificados (por meio de uma leitura oral que reconheça letras, sílabas, palavras, frases e textos) e, por fim, copiados (como forma de fixação da estrutura bem construída).

Podemos dizer que tal metodologia de ensino esteja extinta das salas de aula? A resposta a essa indagação está nas atitudes, na maneira de trabalhar com a leitura, a oralidade e a escrita, reveladora, muitas vezes, de uma prática considerada “tradicional” que insiste em se manter nas aulas de Língua Portuguesa.

## **1.2 Conceção de linguagem como estrutura ou instrumento de comunicação: objetivismo abstrato**

Outra orientação teórica que conduz as ações nas salas de aula de Língua Portuguesa é denominada de *Linguagem como estrutura ou instrumento de comunicação* e definida por Bakhtin (2004) como *objetivismo abstrato*. Difere-se da anterior pelo fato de, enquanto aquela adota a fala como objeto de ensino, nesta o foco recai para a escrita, objeto de estudos e investigações; enquanto aquela vê a linguagem como subjetiva, esta a vê como objetiva e materializada na língua escrita.

Pautada em Saussure, adota-se a compreensão de que a língua é “um sistema abstrato, homogêneo, social e supra-segmental, ao passo que a fala seria a realização concreta e individual da língua” (SUASSUNA, 1995, p. 64). Compreendida dessa forma, parte-se do pressuposto de que a linguagem é representada por um sistema de signos, e que a língua é um dos meios utilizados pelos homens para operar com os signos. Mesmo reconhecendo a língua como social, adquirida num dado momento e numa dada sociedade, trata-a como sistema, sem estabelecer analogias com as relações de uso.

Como explica Bakhtin (2004) ao tecer sua crítica ao objetivismo abstrato, o mais importante, em se tratando da língua, é reconhecer seu *sistema linguístico*, a saber, o *sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais* da língua, pois o que interessa é ensinar a falar e a escrever,

[...] a língua é um arco-íris imóvel que domina este fluxo. Cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de interlocutores. São esses traços idênticos que garantem a unicidade de uma determinada língua e sua compreensão para todos os locutores de uma mesma comunidade. (BAKHTIN, 2004, p. 77)

Nesse caso, basta ensinar ao aluno as estruturas que compõem a língua para que ele saiba escrever corretamente e isso se torna mais fácil, haja vista que a língua é um sistema já constituído, o qual deverá ser tomado e assimilado no seu conjunto, tal como ele é. “Na verdade, só existe um critério linguístico: está certo ou errado; além do mais, por correção linguística deve-se entender apenas a conformidade a uma dada norma do sistema normativo da língua” (BAKHTIN, 2004, p. 79).

Assim, ensinar língua portuguesa, da mesma forma que a orientação teórica anterior, significa adotar um comportamento metodológico que propicie o ensino

prescritivo da gramática normativa, explorada sob o método da memorização, estrategicamente organizado por atividades de cópia e repetição. Como explica Perfeito: “focaliza-se o estudo dos fatos linguísticos por intermédio de exercícios estruturais morfossintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos linguísticos, próprios da norma *culta*” (PERFEITO, 2005, p. 10). Os exercícios de  *siga o modelo* são os mais aplicados na perspectiva do aluno decorar estruturas bem construídas e transpô-las para a produção de textos escritos.

Os textos, por sua vez, reduzem-se a modelos narrativos, descritivos e dissertativos, apresentados, pelo professor, antes do exercício de redação, sem qualquer relação com o contexto de produção. Assim, eles são categorizados conforme a sua tipologia, para as quais se apresentam técnicas que orientarão na produção de “bons” textos, pois o que importa é o reconhecimento da estrutura tipológica. Por conseguinte, segundo Mendonça (2001), propiciam, ao professor, a adoção indiscriminada do modelo e a consequente anulação da palavra do aluno, quando este é “submetido” ao preenchimento de estruturas modelares.

Se escrever reduz-se a seguir modelos de frases e textos bem estruturados, ler significa buscar o sentido nas obras literárias, pois a leitura, à luz dessa concepção, é entendida como extração de sentidos do texto. O texto produzido pelo poeta, pelos grandes autores de obras literárias é considerado o portador de sentidos e o indivíduo deve partir do específico para o geral, ao proceder à leitura, isto é, é preciso entender o que o poeta/autor quer dizer. Para isso, segundo Kato (1987), parte-se das unidades menores, fazendo uso linear e indutivo das informações ao construir o significado, via análise-síntese das partes do texto. É a leitura-decodificação.

A despeito dessa compreensão de leitura, listam-se as melhores obras que devem ser lidas e “ensinadas”, relacionadas, cada qual, com determinado período histórico (Barroco, Classicismo, Romantismo etc.) “privilegiando-se, assim, a leitura do texto literário concomitante ao estudo da história da literatura” (FARIA, 2009, p. 4).

Como foi explicitado, o agir metodológico do professor, quando orientado por tal concepção, limita-se a ensinar gramática por meio de exercícios estruturais ( *siga o modelo, complete as lacunas, marque X e outros*), a ler decodificando as informações que se encontram no texto (exploradas por questionários com perguntas e respostas, por resumos e fichamentos de obras) e a escrever textos, conforme as estruturas tipológicas (narrativos, descritivos ou dissertativos).

Também nesse caso o professor é detentor do saber e ao aluno cabe apenas receber os conhecimentos por ele repassados. Predomina uma relação monológica e uma metodologia homogeneizadora, já que os alunos são trata-

dos como iguais, com as mesmas capacidades de aprendizagem e, portanto, com os mesmos interesses e necessidades. Sendo assim, podem ser atendidos igualmente com exercícios e atividades preparados para todos.

Essa metodologia está muito presente nas aulas de Língua Portuguesa, mesmo quando há todo um movimento teórico, divulgado em documentos pedagógicos (Currículos, Diretrizes Curriculares, Parâmetros Curriculares), orientando para outra perspectiva metodológica: a do dialogismo, que requer o reconhecimento da língua(gem) como forma de interação, como exporemos e seguida.

### ***1.3 Linguagem como forma de interação***

A concepção de linguagem teorizada a partir de meados da década de 1980 e documentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997/1998), conhecida como interacionista ou sociointeracionista, é a que orienta nosso fazer-pedagógico. Ela se sustenta em outra maneira de compreender a linguagem, interpretada por correntes de estudos da língua, reunidas, conforme Geraldini (1984) e Travaglia (1996), sob o rótulo da *Linguística da Enunciação* ou, segundo Morato (2004), como *Linguística Interacional*.

Trata-se de uma corrente teórica que ganhou força no âmbito da Filosofia ou da Sociologia, a partir da influência e prestígio da obra de Mikhail Bakhtin (1895-1975) no campo da Linguística. Tais reflexões se acentuam:

(...) com a introdução de uma concepção histórico-discursiva de sujeito e da afirmação de uma ordem social na qual se inscreve a linguagem, vista a partir de uma perspectiva dialógica. (...) Uma boa expressão de uma teoria social forte aplicada ao entendimento de noção de interação, com influência decisiva em vários domínios e tendências teóricas da Linguística, é sem dúvida representada por Bakhtin e seu Círculo (MORATO, 2004, p.330).

Nesta concepção, a língua(gem) não é compreendida como monológica, mas sim, como dialógica e como atividade constitutiva do conhecimento humano, pois é “ao mesmo tempo estruturante do nosso conhecimento e extensão (simbólica) de nossa ação sobre o mundo” (MORATO, 2004, p. 317).

A língua(gem), em vez de forma e estrutura, é interpretada como ação humana mediadora entre o homem e a sociedade, por ajudá-lo a entender, interpretar, representar, influenciar, modificar, transformar a realidade. Assim, no contexto da interação entre o homem e o meio, as relações de mediação ocorrem na e pela linguagem.

Essa compreensão se sustenta, além de Bakhtin, em Vygotsky (1896-1934), considerado o maior expoente nos estudos da cognição relacionados às atividades socioculturais, para quem a gênese e o desenvolvimento cognitivo são facultados à linguagem e às interações sociais.

Quando se focaliza hoje o estudo da cognição em meio às atividades socioculturais dos sujeitos e na presença de uma ordem da linguagem que não reduz ao sistema linguístico *stricto sensu*, o fato não deixa de representar, de alguma forma, um legado da abordagem levada a cabo inicialmente por autores como Vygotsky (MORATO, 2004, p. 324).

Leontiev compartilhou das ideias de Vygotsky, ao afirmar que “as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmite de modo algum por hereditariedade biológica; mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes” (LEONTIEV, 1954, p. 267). Em outras palavras, o conhecimento, sob o ponto de vista da psicologia social, se constrói mediado pelas relações histórico-culturais que determinam o meio.

A linguagem, sob tal perspectiva teórica, deixa de ser interpretada somente como resultado do pensamento organizado ou como estrutura cognitiva e linguística e é reconhecida como símbolo sócio-historicamente construído a partir de necessidades reais de interação do homem, geradas pelo trabalho para atender às práticas sociais com a linguagem.

Para dialogar com tal pressuposto teórico, metodologicamente, não basta mais centrar o ensino da língua apenas no falar e escrever corretamente, no exercício da apropriação das estruturas linguística e no ler, extraindo informações do texto. Importa sim compreender a língua, conforme postula Bakhtin (2004), como instrumento mediador das necessidades enunciativas concretas. Portanto, ensiná-la significa considerar o seu uso prático, inseparável de seu conteúdo ideológico. A fala, nessa perspectiva, é língua viva, dinâmica, social e histórica, concretizada em enunciados constitutivos do querer dizer do falante.

Trabalhar com a língua numa perspectiva sociointeracionista é, como afirma Gonçalves (2004), uma forma mais adequada de ver a linguagem, já que possibilita ao aluno refletir sobre sua própria fala e/ou escrita e sobre outras situações com as quais interage no seu dia a dia.

A interação tende a provocar mudanças tanto no sujeito quanto no destinatário, porque agimos sobre os outros e os outros sobre nós. A língua não se separa do indivíduo. Aprendê-la significa, a nosso ver, criar situações sociais idênticas às

que vivenciamos no cotidiano. Em outros termos, o ato interlocutivo não deve se isolar das atividades cotidianas, visto que a linguagem não está dissociada de nossas ações e, portanto, aprender uma língua significa participar de situações concretas de comunicação (GONÇALVES, 2004, p. 2)

Portanto, o ensino da língua portuguesa pautado apenas em sílabas, em palavras e em frases não garante essa compreensão. É preciso considerar a língua em contextos reais de uso, sócio-históricos e ideologicamente determinados, pois, como afirma Bakhtin:

A forma linguística (a língua) sempre se apresenta no contexto de enunciações precisas que implica sempre o contexto ideológico preciso (...) para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num determinado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada (BAKHTIN, 2004, p. 93, 95).

Orientar-se metodologicamente a partir desse pressuposto significa trabalhar com textos, materialização de diferentes gêneros discursivos. Estes organizam as interações efetuadas por meio da língua e, portanto, ficam disponíveis na sociedade, constituídos pelas diferentes esferas de atividade humana, apresentando-se em “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2000, p. 279). Compreendidos dessa forma, os gêneros fazem parte de nosso dia a dia, pois, ao interagirmos com o outro, utilizamo-nos de enunciados já existentes na sociedade, selecionados conforme as necessidades de interação e moldados de acordo com o ato interlocutivo em que os indivíduos falantes estão inseridos.

Trabalhar a língua partindo desse elemento concreto – o gênero discursivo – é criar situações de reflexão que permitam aos alunos reconhecê-lo quanto a seus aspectos contextuais, temáticos, composicionais e estilísticos; significa adotar um método dialético de ensino que propicia, como afirma Marx (1975), um concreto pensado.

O que importa, sob essa ótica, é criar momentos de aprendizagem das diferentes formas de enunciados disponíveis na sociedade por meio dos gêneros, pois se cada esfera social possui seus enunciados próprios, diferenciando-se daqueles utilizados em outras esferas, significa dizer que em cada uma delas encontramos diferentes repertórios de gêneros que precisam ser reconhecidos.

Para isso, a metodologia adotada deve favorecer o reconhecimento dos enunciados como uma “unidade real da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2000, p. 293), organizadores dos gêneros que, por sua vez, podem ser definidos

como mais ou menos estáveis, já que, quando selecionados por alguém, será por este reorganizados (ou não), tendo em vista o(s) interlocutor(es), a situação, o momento e o lugar de interação.

Compreendidos dessa forma, os usos da língua não se dão por orações isoladas, mas, sim, por meio de gêneros discursivos que atuam no interior da linguagem, definindo seu caráter dialógico. Para falar, “utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, ou seja, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo” (BAKHTIN, 2000, p. 301).

Nessa perspectiva, leitura, produção de texto e análise linguística constituem eixos indissociáveis no ensino da Língua Portuguesa, pois, como afirma Neves,

(...) todas elas práticas discursivas, todas elas usos da língua, nenhuma delas secundária em relação a qualquer outra, e cada uma delas particularmente configurada em cada espaço em que seja posta como objeto de reflexão (NEVES, 2003, p. 89).

Assim, ensinar o aluno a interagir por meio da língua é ensinar o aluno a produzir textos, orais e escritos, que atendam à necessidade de interlocução proposta naquela situação de uso da linguagem. Mas significa, também, ensinar o aluno a buscar referências em textos do gênero que já se encontram prontos na sociedade, reconhecendo sua funcionalidade, suas marcas discursivas, bem como sua estrutura composicional. Tais compreensões são garantidas pela leitura atenta e responsiva do leitor que sabe o que está buscando. A partir desse conhecimento prévio, o aluno terá melhores condições de produzir o seu texto, garantindo, assim, maior domínio do gênero e da linguagem. Como afirma Bakhtin (1999),

Texto, então, envolve não apenas a formalização do discurso oral ou escrito, mas o evento que abrange o *antes*, isto é, as condições de produção e elaboração; e o *depois*, ou seja, a leitura ou a resposta ativa. Todo texto é, assim, articulação de discursos, vozes que se materializam, ato humano, é linguagem em uso efetivo. O texto ocorre em interação e, por isso mesmo, não é compreendido apenas em seus limites formais (*apud* PARANÁ, 2008, p. 17).

Trabalhar metodologicamente com a língua, compreendendo a completude dos gêneros, significa romper com paradigmas, principalmente no que diz respeito às ações de ensino da gramática (priorizando apenas a normatização), da leitura decodificação e extração de sentidos e da produção de texto. Para tanto, é necessário adotar uma metodologia que garanta, com maior eficiência, um ensino pautado em ações reais de uso da linguagem.

No entanto, há diferentes objetivos que orientam o trabalho com o texto na sala de aula. Dentre eles, vale destacar a reprodução de situações reais de uso da língua por meio de textos orais e escritos. Para a concretização desse objetivo, vale destacar uma metodologia que pode proporcionar tais reflexões, permitindo relacionar leitura, análise linguística, produção e reescrita de texto em função do mesmo gênero: é a da sequência didática, conforme propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e adaptações dessa proposta apresentada por Costa-Hübes (*apud* AMOP, 2007a) e Costa-Hübes (2008). Apresentaremos, brevemente, esse encaminhamento metodológico.

### 1.3.1 Metodologia da Sequência Didática (SD)

A metodologia da SD é uma proposta de trabalho com a língua a partir dos gêneros discursivos, divulgada pelos pesquisadores de Genebra: Doz, Noverraz e Schneuwly (2004), os quais, orientados por uma concepção pautada no interacionismo sociodiscursivo que compartilha das teorias bakhtinianas, defendem a tese de gênero como megainstrumento para o trabalho com a linguagem na escola.

A ação discursiva é, portanto, ao menos parcialmente, prefigurada pelos meios. O conhecimento e a concepção da realidade estão parcialmente contidos nos meios para agir sobre ela. Tínhamos dito que o instrumento é um meio de conhecimento: eis a concretização da minha tese (SCHNEUWLY, 2004, p. 28).

Como explica Costa-Hübes (2008), a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) envolve estudos partindo de um determinado gênero discursivo (oral ou escrito), sobre o qual se organiza, de maneira sistemática, um conjunto de atividades com a finalidade de conhecer melhor o gênero, de acordo com as necessidades sociocomunicativas estabelecidas inicialmente. A esta atividade os autores dão o nome de sequência didática, organizada em quatro eventos distintos:

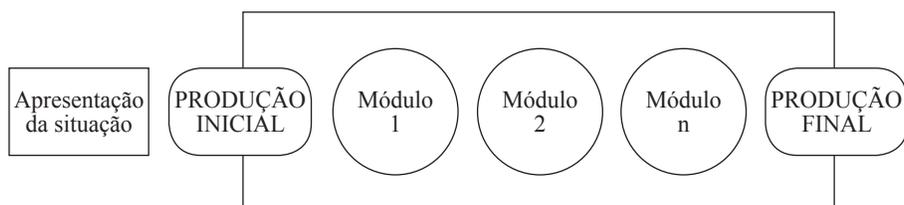


Figura 1 – Esquema da sequência didática

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

A partir dessa orientação teórica, a atividade com determinado gênero, segundo os autores, tem início com a *apresentação de uma situação de interação* sociocomunicativa real, que visa fundamentar a necessidade de produção e aprendizagem relacionada a um gênero discursivo, oral e/ou escrito. Em seguida, solicita-se uma *produção inicial* do gênero selecionado, momento em que o aluno elabora um texto (oral ou escrito), na tentativa de responder à situação de interlocução, proposta anteriormente. Essa produção inicial, conforme os autores, oferecerá ao professor subsídios para diagnosticar a compreensão (ou não) que o aluno tem do referido gênero discursivo. Enfim, trata-se de um instrumento por meio do qual se pode encontrar elementos para analisar as capacidades e potencialidades de linguagem que o aluno tem, naquele momento.

A apresentação da situação não desemboca necessariamente em uma produção inicial completa. Somente a produção final constitui, bem frequentemente, a situação real, em toda sua riqueza e complexidade. A produção inicial pode ser simplificada, ou somente dirigida à turma, ou, ainda, a um destinatário fictício. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 101)

Depois, com base na avaliação diagnóstica, define-se o ponto de intervenção do processo ensino-aprendizagem, ou seja, a análise servirá para orientar as atividades a serem trabalhadas nos *módulos*, de forma a adaptá-los às necessidades reais dos estudantes envolvidos. Logo, o trabalho com os módulos consiste em abordar, de forma didática, os problemas que foram revelados pela análise da produção inicial.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os problemas específicos de cada gênero são avaliados sobre quatro níveis: representação da situação de comunicação; elaboração do conteúdo; planejamento do texto; realização do texto. E são trabalhados didaticamente em três categorias: observação e análise de textos; tarefas simplificadas de produção de textos; e elaboração de uma linguagem comum. Esse método de avaliar a produção inicial para, a partir daí, propor atividades em função das dificuldades elencadas no diagnóstico, possibilita a construção progressiva de conhecimento sobre o gênero em foco. Somente após um trabalho consistente com o gênero chega-se ao momento de colocar novamente o aluno na situação de produção de texto (oral ou escrito), delimitada no início da SD. De acordo com os autores, este momento revela o que foi apreendido ou não com os procedimentos adotados nos módulos, bem como, possibilita, ao professor, a realização de uma avaliação somativa acerca do processo ensino-aprendizagem.

Com base nesta proposta teórico-metodológica, produzida para o contexto sociocultural dos pesquisadores de Genebra, Costa-Hübes (AMOP, 2007a) e Costa-Hübes (2008) procuraram adaptá-la à realidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa proposta vem se materializando na publicação dos Cadernos Pedagógicos 01 e 02 (AMOP, 2007a; AMOP, 2007b) e no Caderno Pedagógico 03 (Costa-Hübes e Baumgärtner, 2009).

Segundo Swiderski e Costa-Hübes (2009), a proposta de adaptação consiste na **inserção de um módulo de reconhecimento do gênero**, com atividades e exercícios que contemplem a leitura, a pesquisa e a análise linguística com textos (já publicados) do gênero, antes da etapa da produção inicial, conforme podemos observar na figura 2:

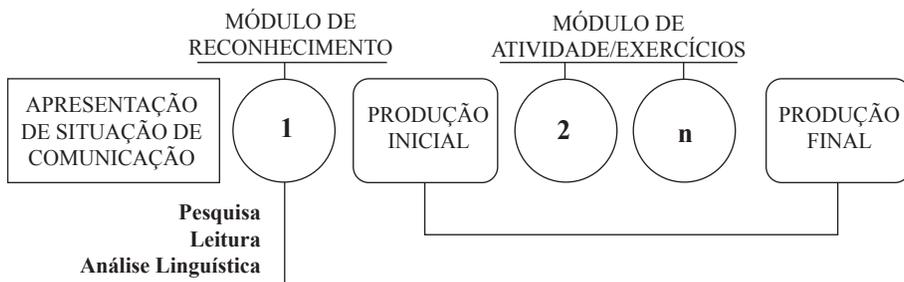


Figura 2: Esquema da SD adaptada por Costa-Hübes

Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2009)

As condições de práticas de leituras, criadas pela SD, envolvem não apenas o contexto de produção e a relação autor-texto, mas a este se soma o conhecimento do leitor e o contexto de uso que, conforme Orlandi (1993), são fatores determinantes na produção de sentidos. Desse modo, ao propormos uma adaptação à proposta metodológica de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), entendemos que, antes mesmo de se chegar à produção inicial, o professor tem a oportunidade de criar, para o aluno, várias situações que envolvam a prática de leitura de textos do gênero, já prontos, que circulem na sociedade. O contato com esses textos pode mobilizar estratégias diferentes frente aos diversos objetivos que implicam o ato de ler. Além disso, trabalhar com a leitura não implica ignorar os outros eixos do processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Outro detalhe que salientamos sobre o trabalho de reconhecimento do gênero, refere-se ao fato de que as informações sobre o gênero selecionado não são dadas gratuitamente, já que o mesmo não é tratado como uma forma pronta

e acabada, mas como um instrumento relativamente estável. Entendido assim, a prática de ensino-aprendizagem precisa incentivar o processo de pesquisa. Nessa perspectiva, o aluno tem dois problemas a resolver antes de iniciar sua produção: um abarca a pesquisa para conhecer os elementos que determinam, num dado contexto sócio-histórico e cultural, a produção e a circulação das amostras do gênero a ser abordado didaticamente; e, em segundo, a leitura e a análise dessas amostras, novamente buscando reforçar o conhecimento acerca dos elementos que as constituem.

Para Lopes-Rossi (2006), um módulo de leitura, antes da produção de textos, pode possibilitar o conhecimento das características típicas do gênero que responde à situação de comunicação. Todavia, salientamos que esse conhecimento só pode ser construído quando há um trabalho de leitura que não se limita apenas ao conteúdo temático, mas que amplia essa prática, abrangendo outros elementos que circundam um texto, tais como: seu contexto de produção, sua função social, sua construção composicional e seu estilo linguístico. Tais critérios são abordados no módulo de reconhecimento proposto por Costa-Hübes (AMOP, 2007a) e Costa-Hübes (2008) e que correspondem à metodologia sugerida por Bakhtin/Volochínov:

A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.

Disso decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN, 2004, p. 128-129)

Conforme podemos inferir do exposto, a metodologia de um trabalho didático no viés sociointeracionista compreende as condições de produção de enunciados; propicia um exercício de reflexão acerca dos elementos que possibilitam reconhecer um gênero discursivo e a sua função social; e provoca reflexões sobre as normas linguísticas utilizadas na situação de uso da língua(gem). Desse modo, defendemos que tal proposta metodológica cor-

responde às prescrições vigentes de um ensino de língua que estabeleceria condições para um trabalho articulado entre oralidade, leitura e escrita, numa perspectiva reflexiva.

## **Considerações Finais**

O resultado positivo no processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa depende muito da definição e implementação de uma metodologia apropriada à teoria adotada como orientadora para o ato de ensinar. Isso significa clareza teórica, objetivos definidos e um planejamento de ensino que contemple todas as etapas e agentes nesse processo de ensinar, bem como as diferentes estratégias de avaliação.

Em outras palavras, poderíamos dizer que as escolhas de atividades didáticas (a metodologia de ensino) estão relacionadas, diretamente, com os objetivos que se pretende alcançar, com a experiência didática do professor diante das ações que se pretende implementar, com o tempo disponível para o planejamento e implementação da ação, com a estrutura física e didático-pedagógica que atuará como suporte ao professor e, finalmente, com a aceitação e conhecimento prévio tanto do professor como do aluno.

Com esses elementos orientando e dando suporte, a metodologia adotada tende a funcionar como guia e facilitadora no processo de ensinar. Assim, adotar uma postura metodológica condizente com a base teórica que orienta o ensino é vital para o sucesso no processo ensino-aprendizagem.

## **Referências**

- AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. *Sequência didática: uma proposta de ensino da Língua Portuguesa para as séries iniciais*. Organizadoras: Carmem Teresinha Baumgärtner e Terezinha da Conceição Costa-Hübes. Cascavel-PR: Assoeste, 2008. Caderno Pedagógico 02.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Sequência didática: uma proposta de ensino da Língua Portuguesa para as séries iniciais*. Organizadora: Terezinha da Conceição Costa-Hübes. Cascavel-PR: Assoeste, 2007. Caderno Pedagógico 01.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Maria E. Galvão e revisão por Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa. Primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- COSTA-HÜBES, T. da C. *O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa*. Londrina, PR: UEL, 2008 (Tese do doutorado em Estudos da Linguagem).
- \_\_\_\_\_. BAUMGÄRTNER, C. T. *Sequência didática: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos iniciais*. Cascavel, PR: Assoeste, 2009.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-147
- FARIA, V. F. S. de. O ensino da literatura e a formação do leitor literário: entre saberes, trajetórias de uma disciplina e suas relações com os documentos oficiais. *Revista Iberoamericana de Educacion*. N. 49/7, junho de 2009.
- GONÇALVES, A. V. O fazer significar por escrito. *Selisigno – IV Seminário de Estudos sobre Linguagem e Significação*, v. único, p. 01-10, 2004.
- KATO, M. *O aprendizado de leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes, 1954.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexão e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- MARX, K. O método dialético. In.: MARX & ENGELS. *Ludwing Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã e outros textos filosóficos*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.
- MENDONÇA, M. C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUS-SALIM, F. e BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. v. 2. São Paulo: Cortez, 2001. p. 233-264.
- MORATO, E. M. O interacionismo no campo lingüístico. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. V. 3, São Paulo: Cortez, 2004.

- NEVES, M. H. M. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.
- ORLANDI, E. P. *O que é linguística*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1993.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos final do ensino fundamental*. Curitiba: SEED, 2008.
- PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: *Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa (Formação de professores EAD 18)*. V.1. ed. 1. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-79.
- SHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SWIDERSKI, R. M. da S.; COSTA-HÜBES, T. da C. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. *Línguas & Letras*, vol. 10, n.18, 1º sem. 2009.
- SUASSUNA, L. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 3 ed. São Paulo : Cortez, 1996.