

SIMPÓSIO AT108

SIMPÓSIO - ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: DA TEORIA À PRÁTICA

SÁ, Cicera Alves Agostinho de
UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO
NORTE (CEARÁ/BRASIL)
ciceralvesdsa@gmail.com

Resumo: As teorias linguísticas em expansão na década de 1980 concebem a linguagem como processo de interação social, servindo como referência para que o texto assuma o *status* de unidade de ensino, conforme preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lançados em 1998. No entanto, superar a dicotomização da Língua Portuguesa em Gramática, Literatura e Redação constitui um processo complexo, pois embora os PCNs critiquem essa dicotomia, não trouxeram orientações teóricas e metodológicas que pudessem resultar em mudanças. Os Parâmetros Curriculares Nacionais⁺ (PCN⁺), lançados em 2002, situam a Língua Portuguesa na área de Linguagens, esclarecem o que estaria no âmbito das competências gerais, mas não preenchem tais lacunas. As Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), em pauta desde 2006, tratam da literatura em seção desintegrada da Língua Portuguesa, fortalecendo a dicotomia. Diante desses descompassos, a presente pesquisa se propõe a discutir as implicações teóricas e práticas da utilização do procedimento Sequência Didática (SD) e das atividades de Análise Linguística (AL) como recursos linguísticos do trabalho com a Língua Portuguesa na perspectiva da produção de sentidos. Os referenciais teóricos desta pesquisa se pautam em contribuições de Bakhtin (1994), Geraldi (1994), Schneuwly e Dolz (2004), Bezerra e Reinaldo (2013), Sá (2015) e Koch (2016). Os resultados apontam que a utilização da SD como procedimento e a prática da AL pode resultar na ampliação da produção de sentido.

Palavras-chave: Contribuições; Sequência Didática; Análise Linguística; Produção de Sentidos; Ensino Médio.

Abstract: *The expanding linguistic theories in the 1980s conceive language as a process of social interaction, serving as a reference for the text to assume the status of a teaching unit, as recommended by the National Curriculum Parameters (NCPs), launched in 1998. However, overcoming the dichotomization of the Portuguese Language in Grammar, Literature and Writing is a complex process, because although the NCPs criticize this dichotomy, they did not bring theoretical and methodological orientations that could lead to changes. The National Curriculum Parameters + (PCN+), launched in 2002, situate the Portuguese Language in the area of Languages,*

clarify what would be within the scope of general competences, but do not fill these gaps. The National Curricular Guidelines (NCBs), which have been on the agenda since 2006, deal with literature in a disintegrated section of the Portuguese language, strengthening the dichotomy. In view of these difficulties, the present research aims to discuss the theoretical and practical implications of the use of the Didactic Sequence (SD) procedure and the activities of Linguistic Analysis (LA) as linguistic resources of the work with the Portuguese Language in the perspective of the production of meanings. The theoretical references of this research are based on contributions from Bakhtin (1994), Geraldi (1994), Schneuwly and Dolz (2004), Bezerra and Reinaldo (2013), Sá (2015) and Koch (2016). The results indicate that the use of SD as a procedure and the practice of LA can result in an increase in the production of meaning.

Keywords: Contributions; Following teaching; Linguistic Analysis; Production of Senses; High school.

Introdução

A tradição gramatical, constituída por um conjunto de regras e normas constituiu o foco do trabalho com a Língua Portuguesa no Brasil, até o século XIX, sob a prerrogativa de que era função da disciplina orientar o aluno para ler e escrever corretamente.

Com o advento do estruturalismo, no século XX, a instituição do par dicotômico língua e fala indica que os linguistas reconhecem a existência de ambas, no entanto o foco do trabalho desenvolvido pela escola não ultrapassa a descrição da língua.

Na segunda metade do século XX, a abordagem sociointeracionista traz para o foco da abordagem o fato de a linguagem constituir o recurso facilitador da interação, de modo que os usos da linguagem começam a ser abordados no processo de ensino/aprendizagem desse componente curricular.

Disposta em discutir a linguagem situada em um contexto de interação, associado a uma visão sociinteracionista, o presente trabalho discute a possibilidade de utilização da sequência didática como procedimento organizador da atividade de produção textual para, com base na produção inicial, mapearmos os objetos de conhecimento que precisam ser explorados por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

O presente trabalho é constituído pelas seguintes seções: a primeira seção trata de concepções de linguagem e tipos de ensino de Língua

Portuguesa; a segunda seção apresenta uma tipificação das atividades que norteiam a prática da análise linguística como linguísticas, epilinguísticas e a terceira seção contempla uma breve descrição da sequência didática como procedimento que favorece o trabalho com a produção textual, cujo resultado da construção serve como base ao planejamento e execução de plano de trabalho que pode contribuir com a ampliação das habilidades previstas em documentos legais; a quarta seção explora as possíveis conexões entre a sequência didática e a análise linguística.

Nas considerações finais tratamos da aliança da sequência didática e análise linguística para otimização do tempo pedagógico, na perspectiva de ampliação do nível de produção de sentido.

1. Conexões de linguagem e tipos de ensino de Língua Portuguesa

A Teoria da Enunciação proposta por Bakhtin (2004) trata das manifestações dos enunciados que resultariam nas concepções de linguagem, propostas por Geraldi (2004).

O subjetivismo individualista, proposto por Bakhtin (2004) ancora-se na ideia de linguagem como ato isolado, realizado por cada indivíduo. É dessa construção que decorre a concepção de linguagem como expressão do pensamento que, segundo Geraldi (2004, p. 41) “[...] ilumina basicamente os estudos tradicionais.”

Do objetivismo abstrato, também proposto por Bakhtin, decorre a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, que Geraldi associa à teoria da comunicação, que trata a língua como um código. O tratamento dispensado às funções da linguagem, em uma perspectiva estanque se situa nessa comunicação.

O processo de interação, que Bakhtin (2004) trata como vinculado ao processo de interação dialógica dos sujeitos, remete à concepção de linguagem como processo de interação social, que se realiza sob a prerrogativa de que a linguagem constitui o elemento norteador da interação discursiva.

Sabemos e reconhecemos a importância e contribuição de cada concepção de linguagem para a construção de um processo de reflexão acerca do processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. Do conjunto de concepções apresentado, destacamos as contribuições da concepção de linguagem como processo de interação social como relevante e significativo ao contexto discursivo em curso sobre o trabalho com a língua materna no Ensino Médio.

2. Análise Linguística: reflexões

A expressão análise linguística pode ser notada em obras que tratam de encaminhamentos práticos para o trabalho com a língua ainda no século XX, a exemplo das colaborações apresentadas na obra *O texto na sala de sala*, de Geraldi ([1984] 2004), onde ele detalha orientações metodológicas para o trabalho com a produção textual na educação básica, sendo que o texto produzido pelo aluno seria adotado como objeto de análise, caracterizando assim o processo de análise linguística.

Já no século XXI, Bezerra e Reinaldo (2013, p. 35 e 36) especificam tais atividades em três grupos, a saber:

- a) **atividades linguísticas** – ações linguísticas que, praticadas nos processos interacionais, permitem a progressão do tema em pauta.
- b) **atividades epilinguísticas** – também presentes nos interacionais, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como objeto, suspendendo o tratamento do tema em andamento pelos interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando.
- c) **atividades metalinguísticas** – em que os interlocutores tomam a linguagem como objeto, não mais como reflexão relacionada ao processo interativo em si, mas à construção de uma metalinguagem sistemática, por meio de conceitos, classificações ou outras operações. (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 35 e 36)

As contribuições das autoras ora elencadas definem o que se encontraria no escopo do ensino de Língua Portuguesa, adotando como foco a análise de produções textuais dos estudantes, cujas produções seriam exploradas em distintos momentos da atuação pedagógica do professor da disciplina, que investiria em atividades de interação, reflexão e sistematização acerca da estrutura da língua e outros aspectos.

3. O procedimento sequência didática: contribuições para a reflexão sobre a língua

Compreendemos que o trabalho com a leitura sofreu um significativo avanço, a partir do advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que instituíram o texto como unidade de ensino. A partir de então, os gêneros textuais foram inseridos no contexto escolar, cuja ideia principal, estrutura e propósito comunicativo passaram a ser frequentemente explorados.

O trabalho com a produção textual, apesar de constar também nos PCNs (1998), não vem sendo conduzido com o mesmo detalhamento e sistematização que pode ser identificado no trabalho com os gêneros.

Com base em Schneuwly e Dolz (2004), apresentamos uma descrição do esquema que esses autores adotam para apresentar uma visão geral das etapas que compreendem uma sequência didática, a saber:

Tabela 1: Sequência Didática em síntese

Apresentação da situação
<p>a) Apresentar um problema de comunicação bem definido: definição do gênero; a quem se dirige a produção; forma da produção (gravação em áudio ou vídeo, folheto, carta a ser enviada, representação em palco ou em sala; quem participará da produção (turma, grupos, trios, duplas, individual).</p> <p>b) Preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos: organização da apresentação da situação, fornecendo informações necessárias sobre o gênero e a temática a ser explorada na produção.</p>
A primeira produção
<p>1. Produção simplificada, evidenciando as capacidades de linguagem desenvolvidas;</p>

2. Prática de avaliação formativa, explorando as primeiras aprendizagens.
Os módulos
1. Trabalhar problemas de níveis diferentes; 2. Variar as atividades e exercícios; 3. Capitalizar as aquisições.
A produção final
Possibilita ao estudante pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados nos módulos.

Fonte: Elaborada pela autora, com base em Schneuwly; Dolz, 2004, 84-90.

O esquema comentado acima constitui uma sequência de atividades que o professor de Língua Portuguesa pode implementar nas aulas de Produção Textual da disciplina, a fim de o trabalho com essa prática de linguagem ocorra de modo sistemático, contribuindo com o desenvolvimento do conjunto de habilidades que integram o perfil do cidadão crítico e reflexivo, cuja participação social se processa, sempre na perspectiva de garantir a produção de sentidos.

4. Da teoria à prática: reflexões

A instituição dos PCNs (1998) apresenta um fato contraditório, pois o mesmo documento que critica a dicotomia da Língua Portuguesa em Gramática, Literatura e Redação, não se observa orientações metodológicas de como vencer essa divisão.

A maior contribuição dos PCNs+ foi o fato de esse documento situar a disciplina na área de Linguagens, no entanto não há indicações metodológicas para o trabalho. As OCN (2006) fortalecem a dicotomia contrariada pelos PCNs (1998), pois a Literatura constitui uma seção exclusiva no documento, afastada dos demais aspectos discutidos nos eixos.

Diante dessa lacuna, apresentamos no quadro 2 um conjunto de encaminhamentos que podem ser úteis à sistematização do trabalho associado entre produção textual e análise linguística, adotando como procedimento a sequência diática.

Quadro 2: Encaminhamentos Práticos

<ul style="list-style-type: none"> • Produção de uma gênero âncora a cada mês (coletiva); • Com base na produção, realizar mapeamento das dificuldades mais

recorrentes na turma;
• Definição das prioridades associadas ao gênero;
• Organização dessas prioridades por eixo linguístico: Leitura, Oralidade, Produção Textual e Conhecimentos Linguísticos;
• Utilização da sequência didática como procedimento para desenvolvimento das atividades mensais;
• Uso de diferentes estratégias para explorar os objetos de ensino, por meio de atividades estruturantes e alimentadoras;
• Investimento na pesquisa como princípio educativo;
• Definição das prioridades curriculares;
• Organização de agrupamentos produtivos;
• Avaliação com base na produção final individual.
• Foco na produção de sentido.

Fonte: Elaborado pela autora para o presente trabalho.

A Tabela 2 é constituída pela indicação de um conjunto de procedimentos que constituem as orientações para o trabalho com a sequência didática e a análise linguística, sempre primando pela produção de sentidos.

Considerações finais

O foco do trabalho com a Língua Portuguesa precisa ser deslocado do processo de apresentação e resolução de atividades, cuja ênfase se encontra em orientações para a apropriação do conjunto de regras e normas que sistematizam a língua.

Não estamos com isso defendendo que a escola deva abandonar o trabalho com a gramática, mas nos posicionamos favoráveis à organização desse trabalho com base em atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, pois as primeiras primam pelo processo de interação, o segundo grupo abriga atividades de reflexão sobre usos da língua, enquanto o último grupo de atividades garante a sistematização das regras que o aluno precisa dominar para compreender o funcionamento da língua.

Um trabalho futuro pode explorar exemplos práticos de atividades de análise linguística, que se encontrem organizadas com base no procedimento da sequência didática, para ampliar a possibilidade de produção de sentido.

Referências

BRASIL. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. PCN+ Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. Análise linguística: afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.

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

GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2006.

SÁ, C. A. A. A língua portuguesa no Ensino Médio: dos documentos oficiais à prática escolar. 219 f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação em Letras - PPGL) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2015.