

OS MÓDULOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: RELAÇÕES FACILITADORAS

Andréia de Fátima Rutiquewiski Gomes¹

Sweder Souza²

Resumo: Os pressupostos norteadores do ensino de Português como língua materna recomendam práticas pedagógicas centradas na concepção interacionista da linguagem, defendida pelo círculo bakhtiniano. Entretanto, ainda hoje é difícil encontrar essa visão subsidiando as atividades em sala de aula, sobretudo as atividades de análise linguística. Além da confusão estabelecida entre a prática de análise linguística e o ensino da gramática tradicional, verifica-se também que as metodologias assumidas pelos docentes nem sempre favorecem uma reflexão acerca dos fenômenos da língua. Assim, este artigo traz para discussão a proposta metodológica de ensino de língua materna por meio das sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com foco nos estágios modulares, mostrando que essas etapas privilegiam e facilitam atividades de acordo com as bases da análise linguística.

Palavras-chave: Ensino de língua materna. Análise Linguística. Sequência Didática. Módulos.

Abstract: The guiding assumptions of teaching Portuguese as their mother tongue recommend teaching practices focused on interactional conception of language advocated by Bakhtin circle. However, today it is difficult to find this view subsidizing the activities in the classroom, especially the activities of linguistic analysis. Besides the confusion established between the linguistic analysis of teaching and the traditional grammar school, also checks that the methods undertaken by teachers not always favor a reflection on the linguistic phenomena. Thus, this article brings to discussion the methodological proposal teaching of mother tongue through didactic sequences Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), focusing on modular stages, showing that these steps favor and facilitate according to the foundation's activities linguistic analysis.

Keywords: Mother tongue teaching. Linguistic Analysis. Didactic Sequence. Modules.

Introdução

No atual panorama educacional, o texto assume um papel de destaque, já que se configura como objeto de ensino-aprendizagem da língua materna. Essa delimitação deu-se

¹ Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná/UFPR e Docente de Linguística e Língua Portuguesa no Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação (DALIC) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná/UTFPR, Curitiba, Brasil, andreiaruti@gmail.com.

² Discente do Curso de Letras Português-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná/UTFPR, bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq e membro dos Grupos de Pesquisa em Estudos da Linguagem e Estudos do Som da Fala, Curitiba, Brasil, swedersouza@gmail.com.

pelas características constitutivas dos textos, os quais são gerados em elos interativos entre sujeitos e manifestam-se pela oralidade e pela escrita. Pelo texto oral, os indivíduos atuam e agem constantemente no dia a dia. Marcuschi (2001) ressalta a relevância da cultura humana oral, destacando a oralidade como uma expressiva atividade comunicativa, pois, a partir dela, o indivíduo inicia a racionalização do mundo e forma a sua identidade social, grupal e regional. A escrita, em um momento posterior do desenvolvimento cognitivo, alia-se à fala nessa formação de identidade, que se dá, segundo a teoria sociointeracionista, a partir da interação do sujeito com o seu momento sociocultural, usando instrumentos que transformam tanto o seu meio quanto a si próprio (MARCUSCHI, 2001, p. 36).

Na atualidade, a escrita apresenta uma inquestionável participação nas esferas sociais, uma vez que

[...] se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural (...) não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. (MARCUSCHI, 2001, p. 16-17).

Cabe à escola, portanto, a tarefa de contribuir para o desenvolvimento das habilidades textuais orais e, em especial, escritas dos alunos. Esse processo, segundo os documentos norteadores de ensino, deve ser inter-relacionado pelas práticas de análise linguística (AL), as quais devem possibilitar reflexões que proporcionem a ampliação textual-discursiva dos sujeitos.

Entende-se, assim, que as atividades de AL, que engendram o fenômeno textual, não abarcam apenas aspectos semânticos e formais, mas sim relações complexas de textualidade, enquanto competência inerente ao sujeito em suas relações sociais. Um texto, para existir, depende do processamento feito por alguém em algum contexto. Dessa forma, seus traços característicos dependem significativamente da sua realização sociodiscursiva, conduzidas cognitivamente e não por fatores imanentes. Para isso, a coordenação dos elementos linguísticos, ou seja, a sequência desses elementos efetivará “um texto na medida em que consiga oferecer acesso interpretativo a um indivíduo que tenha uma experiência sociocomunicativa relevante para a compreensão” (MARCUSCHI 2008, p. 89).

É dentro de tais pressupostos que a AL, articulada ao trabalho com a leitura e a produção de textos, deve ser desenvolvida na escola. No entanto, praticar AL não tem sido tarefa fácil. O trabalho com a AL, nas diferentes instâncias escolares, ainda é escasso e as

causas decorrem de fontes variadas. Acredita-se, contudo, que a “mudança na prática pedagógica que prevemos é gradual e repleta de dúvidas, com passos adiante e atrás, e este parece ser o caminho mais provável e seguro, por mais paradoxal que pareça” (MENDONÇA, 2006, p. 225).

Na tentativa de contribuir para esse processo, este artigo, defende que o desenvolvimento de AL, como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs (BRASIL, 1997), pode ser facilmente conduzido por meio dos módulos das sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Compreende-se que as recomendações dos pesquisadores genebrinos para o desenvolvimento dos módulos favorecem a realização de atividades de AL, como requerem os documentos brasileiros de ensino.

Para levar a cabo essa intermediação, este estudo é iniciado com um debate sobre as principais diferenças entre a prática de AL e o ensino da gramática tradicional (GT), com ênfase na primeira. Em seguida, é apresentada a proposta metodológica de ensino por meio dos gêneros textuais denominada sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004) e compreendida como um conjunto processual de etapas, entre as quais estão os módulos. Por fim, este artigo se debruça sobre os estágios modulares da sequência didática, mostrando que as etapas e atividades indicadas, para esse momento, coadunam-se à AL, favorecendo a metodologia e auxiliando a prática docente.

Do ensino da gramática tradicional à prática de análise linguística: os consensos e os dissensos ainda permanecem

Trazer para debate novamente a diferenciação entre ensino de GT e trabalho com AL pode, num primeiro momento, parecer redundante. Entretanto, a prática docente ainda revela a necessidade de esclarecimentos entre as duas propostas de trabalho com a língua materna.

Sobre a gramática tradicional – de base conceitual e normativa - em sala de aula, Antunes (2003) destaca que a base desse ensino ainda se encontra na memorização de regras e nomenclaturas: “[...] o que centraliza esse ensino é saber rotular, saber reconhecer e dar nome às coisas da língua” (ANTUNES, 2003, p. 87).

Antunes (2003) afirma que, além do trabalho com a gramática nomenclatural e classificatória – em que apenas se desenvolve a capacidade de reconhecimento de unidades e de nomeá-las corretamente – também se encontram, na escola: a gramática

descontextualizada, em que os conteúdos escolares estão fora do uso linguístico real; a gramática fragmentada, em que os elementos são observados em frases soltas e isoladas; a gramática da irrelevância, em que as questões de ensino configuram-se apenas com a finalidade de que os alunos memorizem as regras e saibam as suas diferenças; a gramática das excentricidades, que tem como ensino apenas a norma culta, esquecendo da variação linguística; a gramática inflexível, que considera a existência de uma língua uniforme e inalterável; e a gramática prescritiva, que se preocupa apenas com acertos, “como se falar e escrever bem fosse apenas uma questão de ler e escrever corretamente, não importando o que se diz, como se diz, quando se diz e se tem algo a dizer” (ANTUNES, 2003, p. 31-32).

Observa-se que, com essas abordagens de ensino gramatical, diminuem as possibilidades de o sujeito refletir sobre o que está sendo ensinado e discutido na aula. A tentativa de alterar esse processo já vem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), os quais propõem a AL como um dos eixos de ensino. Segundo Mendonça (2006), a AL “surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua [...]” (MENDONÇA, 2006, p. 205). Assim, para a autora, a AL consiste numa reflexão sistemática sobre o funcionamento da linguagem nas “dimensões sistêmica (gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos.” (p. 208)

De modo a situar os docentes acerca das diferenças entre o ensino de gramática e o de AL, Mendonça (2006) organizou um quadro esclarecedor:

Quadro 1: Diferenças entre Ensino de Gramática e Prática de Análise Linguística

Ensino de Gramática	Prática de Análise Linguística
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como	Ênfase nos usos como objetos de ensino

objetos de ensino, abordando isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	(habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfosintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: MENDONÇA, 2006, p. 207.

Essa comparação explícita e didatiza as principais diferenças entre as duas propostas de ensino da língua. Dentre elas, três diferenças merecem destaque aqui, pois sintetizam os pontos relevantes de diferenciação entre a AL e o ensino de gramática: a concepção de língua, a unidade de ensino privilegiada e as habilidades envolvidas.

O modo de compreender gramática e ensiná-la depende da concepção que se tem de língua. Como aponta Antunes (2009, p. 34), ao ter como concepção de língua “um sistema abstrato, virtual apenas, despregado dos contextos de uso, sem pés e sem face, sem vida e sem alma, ‘inodora, insípida e incolor’, os resultados não serão satisfatórios”. Dessa forma, ocorrerá “o declínio da fluência verbal, da compreensão e da elaboração de textos mais complexos e formais, da capacidade de leitura da linguagem simbólica, entre muitas outras perdas e reduções” (ANTUNES, 2009, p. 34).

É por isso que os documentos oficiais, ao indicarem os eixos de ensino, propõem, inicialmente, a concepção de língua por eles assumida: a interacionista. Compreendida em sua função interacional, é possível verificar que a língua, para o desempenho das relações sociais, organiza-se em gêneros relativamente estáveis (BAKHTIN, 1992) e materializa-se em textos orais e escritos. Somente essa concepção de língua pode embasar um ensino de base reflexiva e proporcionar o abandono de exercícios mecânicos e artificiais.

Daí decorre a unidade de ensino assumida por cada uma das práticas. Enquanto a gramática tradicional assume, no limite de suas funções, como objeto de análise, a oração, a

AL privilegia o texto, entendido como enunciado. O enunciado é visto como uma unidade real de comunicação discursiva, o que permite a compreensão da natureza linguística. Conforme Bakhtin (2006, p. 274), o discurso só existe em forma de enunciações concretas de determinados sujeitos. Desse modo, ao se considerar o enunciado como objeto da AL, toma-se o enunciado enquanto uma unidade real. Este atua como um elemento da comunicação discursiva ao passo que a oração é apenas unidade de língua, que não leva em conta alternância dos sujeitos do discurso, fator principal que os diferencia.

É com base em tais pressupostos que a prática de AL leva a reflexão, pois a intenção discursiva do sujeito determina o todo do enunciado, revertendo toda essa intenção, adaptando-a e aplicando-a em um determinado gênero. A reflexão linguística é a atividade epilinguística a que o quadro de Mendonça (2006) se refere.

Entende-se por epilinguístico a prática reflexiva em relação ao texto escrito e/ou lido e suas operações sobre ele, de forma a explorá-lo em suas diversas possibilidades de realizações. Ou seja, a atividade epilinguística diferencia-se da linguística, que consiste, essencialmente, no próprio ato de ler e escrever, e também distingue-se da metalinguística, que supõe a capacidade de descrever e falar sobre a linguagem como objeto de estudo. Neste ponto reside a diferença apontada no quadro de Mendonça (2006), ou seja, a gramática tradicional foca na metalinguagem apenas, enquanto a AL requer habilidades epilinguísticas.

Entre as referências que tratam sobre as questões epilinguísticas, como Geraldi (2002) e Travaglia (2001), destaca-se Franchi (1991), precursor dos estudos posteriores. Segundo este autor:

Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas lingüísticas de novas significações. Não se pode ainda falar de gramática no sentido de um sistema de noções descritivas, nem de uma metalinguagem representativa como uma nomenclatura gramatical. Não se dão nomes aos bois nem aos boiadeiros. O professor, sim, deve ter sempre em mente a sistematização que lhe permite orientar e multiplicar essas atividades. [...] Por um lado, ela se liga à atividade lingüística, à produção e à compreensão do texto, na medida em que cria as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos: nem sempre se trata de aprender novas formas de construção e transformação das expressões; muitas vezes se trata de tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades lingüísticas comuns. Mas por outro lado, essa atividade é que abre as portas para um trabalho inteligente de sistematização gramatical (FRANCHI, 1991, p. 36-37).

É possível observar que o trabalho epilinguístico permite que os sujeitos possam refletir sobre a língua de maneira a transformá-la. Essa transformação se manifesta através das produções textuais dos sujeitos, uma vez que eles interagem através do que produzem, e faz com que eles possuam uma gama ilimitada de opções conscientes a serem utilizadas em seus textos.

Esses usos conscientes e enriquecedores da língua permitem operar reflexivamente sobre os recursos linguísticos de modo a potencializar o seu domínio em diversas esferas sociais. O próprio ato consciente de reformular uma fala em determinada situação é um ato epilinguístico. Cabe aqui novamente a referência a Franchi (1991):

Interessa pouco descobrir a melhor definição de substantivo ou de sujeito ou do que quer que seja. No plano em que se dá a análise escolar, certamente não existem as boas definições. Seria mais fácil fazê-lo em uma teoria formal do que em uma análise que tateie pela superfície das expressões. Mas interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a própria linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas lingüísticas disponíveis para suas mais diversas opções. (FRANCHI, 1991, p. 20).

Admite-se, assim, que a linguagem se configura como um instrumento de interação entre interlocutores que se constituem como sujeitos ativos de todo um processo, que envolve a construção de sentidos, as trocas verbais e que se influenciam simultaneamente. Todo esse processo de interação, marcado por fatores sociais e históricos, resulta no *texto*, que se organiza linguisticamente conforme as demandas que lhes são atribuídas e cumpre uma determinada função social.

Embora não esteja no quadro de Mendonça (2006), compreende-se que todos os aspectos envolvidos na prática reflexiva de AL pressupõem a metodologia indutiva, uma vez que necessita da vivência particular de reflexão e análise de cada sujeito. Kemiatic e Lino (2011) apontam que:

A metodologia subjacente ao ensino de AL, é, portanto, indutiva, partindo da vivência, da observação de casos particulares para a formulação de regras gerais. [...] A metodologia indutiva pressupõe um trabalho com atividades epilinguísticas, nas quais destaque deve ser dado ao estudo do que Travaglia (2004) denomina 'gramática do uso' e 'gramática reflexiva' (KEMIATIC; LINO, 2011, p. 3).

A AL, como compreendida até aqui, pressupõe um olhar sobre o objeto de observação, que é a língua, como aponta Wachowicz (2010). Também, AL, para a autora:

[...] não é um levantamento de fatores contextuais que condicionam um texto a ser o que é. AL, não é – no seco – tratamento sociopragmático do texto; não é puramente a análise das vozes ideológicas do fio discursivo; não é simplesmente conteúdo temático que provoca sua construção argumentativa. É tudo isso voltado à língua. (WACHOWICZ, 2010, p. 14)

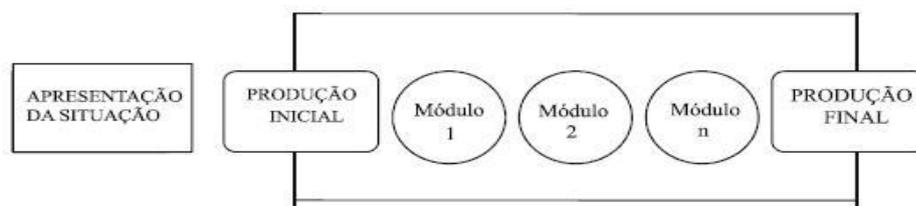
Verifica-se, portanto, que o foco adotado pela AL é a reflexão, de forma a sugerir que os sujeitos analisem os fenômenos e os elementos linguísticos, bem como as estratégias discursivas - com o foco no uso da linguagem - além de propor o desenvolvimento de competências de produção e interpretação de textos.

Sequência didática e o ensino de língua materna

Um dos problemas que aparecem para a realização de AL em sala de aula é o modo de efetivá-la dentro da concepção interacionista da linguagem. Uma vez que a AL tem como objeto o enunciado, que aparece em gêneros que se materializam em textos, recorre-se, neste artigo, à proposta do trabalho de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que sugerem práticas capazes de instrumentalizar os alunos para a leitura e a escrita de gêneros. A ideia dos autores consiste em etapas de trabalho caracterizadas por uma sequência didática.

É necessário, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que o ensino da oralidade e da escrita seja diferenciado; que englobe o conteúdo obrigatório, centrando-se nas dimensões textuais da oralidade e da escrita; que utilize materiais que sejam referência para que os alunos se inspirem nas suas produções; que seja modular, para permitir uma diferenciação do ensino; e que favoreça os projetos de classe. A SD, para os autores, possibilita tais situações e se configura como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

Figura 1 – Sequência Didática.



Fonte: Dolz; Noverraz; Scheuwly (2004, p. 64).

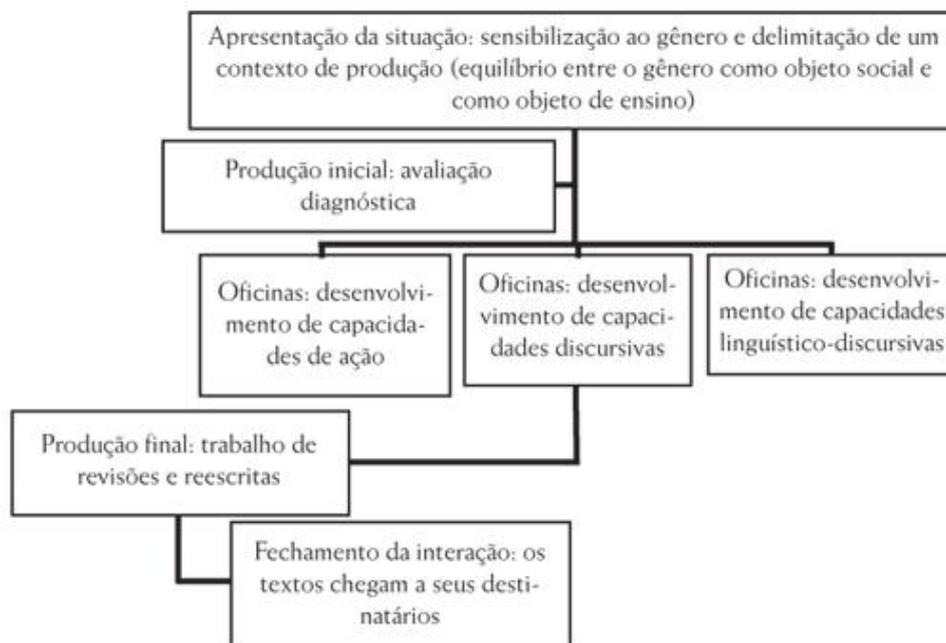
No esquema da SD acima, observam-se as seguintes etapas: a apresentação da situação; a produção inicial; os módulos; e a produção final. Assim, o movimento geral da sequência didática vai do mais complexo, passando pelo mais simples e retorna ao complexo, objetivando sempre o desenvolvimento de capacidades necessárias para o domínio dos gêneros (SOUZA, 2014, p. 97).

O processo da SD se efetiva no decorrer de todas as etapas propostas, sem dissociação, pois o objetivo conjunto é levar o aluno a dominar um determinado gênero, de maneira a ajudá-lo falar ou escrever de acordo com uma dada situação de comunicação e, ainda, facilitar o acesso a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Dessa forma, como proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD tem caráter integrador em relação à aprendizagem. De acordo com a metodologia proposta pelos autores, não basta apenas apresentar um exemplo de determinado gênero junto a algumas questões de interpretação, que se configuram, às vezes, como pretexto para a escrita, para que o aluno assimile o conteúdo ou o se aproprie do gênero. É necessário um trabalho sistemático, modular e reflexivo com os fatos linguísticos a fim de que o aluno se aproprie dos conhecimentos.

Por meio da proposta da SD, que tem sido analisada por diferentes pesquisadores, surgiram outros esquemas facilitadores, como o abaixo, de Barros (2013, p. 78). Os autores apresentam uma análise explicativa da SD, que ratifica o que aqui se segmenta.

Figura 2 - Esquema do Procedimento de Sequência Didática



Fonte: Barros (2013, p. 78).

No esquema de Barros (2013), verifica-se também a relevância do caráter modular da proposta, que é capaz de proporcionar etapas de desenvolvimento de habilidades necessárias aos alunos. As fases centrais, denominadas pelos autores de oficinas, priorizam de forma mais detalhada os aspectos a serem trabalhados acerca do gênero produzido. É interessante observar que são etapas de ensino-aprendizagem que visam o trabalho com as variadas dimensões constituintes de um texto: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. É exatamente na relação e na fusão dessas dimensões que devem ser efetivadas as atividades de AL articuladas à leitura e/ou à escrita de textos.

Módulos da sequência didática: etapas facilitadoras para a prática de análise linguística

A AL é um dos eixos de ensino-aprendizagem de língua materna que ainda carece de discussões e pesquisas, pois sua presença na escola não é constante, devido a variados fatores como, por exemplo, o desconhecimento dos fundamentos que a regem. Para contribuir para a reversão desse fato, defende-se, neste artigo, que se o professor seguir as etapas modulares da já conhecida SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ele desenvolverá práticas e atividades pertinentes às recomendações nacionais acerca do trabalho com AL.

A função primordial dos módulos de uma SD, segundo os estudiosos da escola de Genebra, consiste em trabalhar as dificuldades que foram identificadas na produção inicial dos alunos com a finalidade de saná-las para a reescrita. Cabe aqui a primeira relação com a metodologia da AL (defendida pelos documentos oficiais e pela literatura pertinente), pois a mesma deve estar articulada à leitura, à escrita e à oralidade na escola. Ou seja, deve-se refletir linguisticamente sobre o que se leu ou o que se produziu. Essa análise precisa proporcionar melhorias, ajustes textuais, escolhas/análise de estratégias, entre outros. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, sobre isso, afirmam:

Ela implica uma atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem que se realiza por meio da comparação de expressões, da experimentação de novos modos de escrever, da atribuição de novos sentidos a formas linguísticas já utilizadas, da observação de regularidades (no que se refere tanto ao sistema de escrita quanto aos aspectos ortográficos ou gramaticais) e da exploração de diferentes possibilidades de transformação dos textos (supressões, ampliações, substituições, alterações de ordem, etc.). (BRASIL, 1997, p. 48)

Indiscutivelmente, observa-se que, para todo esse processo de trabalho com os gêneros a partir da SD, o professor possui um papel bastante relevante. É o docente que, a partir da observação dos textos, deve realizar uma análise diagnóstica, sobretudo acerca de textos produzidos pelos alunos, e elaborar os módulos a serem desenvolvidos na SD. Há, assim, a oportunidade de se desmembrar textos para se estudá-los em fases ou segundo finalidades/características/dificuldades/conteúdos selecionados. Os estágios modulares favorecem o trabalho com os variados níveis da língua em uso, ou seja, podem ser abordados aspectos textuais, discursivos e linguísticos. Assim, os textos produzidos/lidos são objetos de reflexão e podem ser decompostos em unidades menores, proporcionando a análise e a discussão de fatos linguísticos pontuais. Sobre essa questão Wachowicz (2012, p. 148) afirma que “[...] trabalhar texto significa abordar questões gramaticais, e as questões gramaticais preveem sua aplicação na modulação de um gênero textual.”

Uma observação importante aqui é que, mesmo que o docente não consiga ler diagnosticamente, de modo rápido – já para a próxima aula –, os textos escritos pelos discentes para dar continuidade à sequência, é possível uma certa previsão das principais dificuldades na produção do gênero em questão, pois se sabe que os gêneros, constitutivamente, possuem características relativamente estáveis. Assim, é possível já

preparar algumas atividades para os módulos até que consiga realizar as correções investigativas e dar continuidade ao processo a partir de aspectos mais específicos do grupo.

Os autores genebrinos também defendem que, o procedimento (modular) “se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 93). Do mesmo modo, o ensino de português no cenário brasileiro toma como base a concepção (sócio)interacionista de língua, priorizando o trabalho com os gêneros.

Os módulos, como salientam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), podem ser diversificados a partir do gênero que se deseja trabalhar e constituírem-se de um número variado de etapas, conforme as necessidades e os objetivos estabelecidos. Os pesquisadores afirmam ainda que devem ser diversificadas as atividades, sobretudo quando se tratar do mesmo problema. Podem, portanto, serem feitas “atividades de observação e análise de textos, atividades simplificadas de produção de textos e elaboração de uma linguagem comum” (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 89).

Sobre os conhecimentos linguísticos obtidos por intermédio dos módulos, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam que os mesmos devem ser capitalizados de modo a construir, progressivamente, os saberes necessários à elaboração do gênero em foco. Observam-se, nesse ponto, mais dois aspectos para associação aos fundamentos teórico-metodológicos da AL. O primeiro é a possibilidade de realização de reflexões sobre a língua, ou seja, a possibilidades de ações epilinguísticas. O segundo é o fato de que os conhecimentos alcançados, via observação e análise, precisam ser sistematizados, organizados, podendo receber, se necessário for, uma metalinguagem. Assim, por partir da análise e discussão dos fenômenos linguísticos (atividades epilinguísticas) para se alcançar um conhecimento, os módulos da SD também proporcionam o desenvolvimento reflexivo por meio do método indutivo, como recomendado pela AL.

Bezerra e Reinaldo (2012), sobre o trabalho com AL em sala de aula, muito bem destacam a necessidade de sistematização do conhecimento linguístico obtido, enfatizando o papel da metalinguagem nesse contexto:

[...] essa expressão remete a uma descrição – de acordo com uma determinada teoria linguística – dos elementos da língua, ou a um recurso metodológico para o ensino/aprendizagem dos aspectos da língua presentes no texto. Os dois procedimentos pressupõem atividades epilinguísticas e metalinguísticas. (p. 66-67)

Tais aproximações podem conduzir um ensino de AL por meio das SD, facilitando um caminho e uma metodologia de ensino que, por vezes, os docentes sentem-se inseguros e/ou despreparados. Um trabalho com base nessa associação pode contribuir para um ensino voltado para a língua em uso, permitindo, assim, que o aluno se aproprie dos gêneros textuais existentes na vida real de modo a ampliar suas possibilidades de interações sociais. Compreende-se, assim, que as SDs são facilitadoras para a prática de AL em sala de aula.

Considerações Finais

As pessoas, nos diferentes contextos sociais, produzem textos orais e escritos com características pré-definidas de acordo com o gênero ao qual pertencem. Muitos desses gêneros, principalmente os orais informais, são aprendidos de modo espontâneo, a partir das vivências. Outros, entretanto, necessitam que a escola intervenha de modo mais incisivo, promovendo situações para o seu aprendizado. Segundo os documentos de ensino brasileiro, são as atividades de AL que devem intermediar as práticas de leitura e de produção de textos, viabilizando o desenvolvimento linguístico dos alunos. A AL difere-se substancialmente do ensino de GT, ou seja, os princípios que norteiam as duas são diferentes. A AL deve basear-se, na essência, na reflexão linguística e no pensamento indutivo. Dessa forma, as atividades precisam conduzir, indutivamente, o aluno à construção e sistematização de saberes por meio de ações epilinguísticas.

Por isso que, neste artigo, foi realizada uma breve associação metodológica entre as atividades de AL e a proposta de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), em especial, com os módulos. Estes, compreendidos como etapas de trabalho da SD, proporcionam atividades e análises que instrumentalizam os alunos para a escrita dos variados gêneros textuais. Neste espaço/tempo, as dificuldades apresentadas nas produções devem ser trabalhadas de forma sistemática. Esse detalhamento dos problemas permite que o professor decomponha os textos a fim de desenvolver análises metodizadas e modulares para, ao fim do processo, compô-los novamente. A modularidade “deseja pôr em relevo os processos de observação e de descoberta” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 93) e vai ao encontro da perspectiva proposta pelas práticas de AL, contribuindo metodologicamente para a sua efetivação.

Referências

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, E. M. D. Aproximações entre o funcionamento da Metodologia das Sequências Didáticas e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 11, n. 1, p. 76-89, jan./abr. 2013.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais (PCNs)*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1997.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FRANCHI, C. *Criatividade e gramática*. São Paulo: CENP - Secretaria de Estado da Educação, 1991.

GERALDI, J. W. (Org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002.

MARCUSCHI, L. A. *Da Fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Produção textual: análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, Márcia. *Português no ensino médio e formação do Professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

SOUZA, S. Estudos dos Gêneros textuais: A Tradição em Diferentes Perspectivas. *Alumni – revista Discente da UNIABEU*, v2. n° 4 agosto-dezembro de 2014. p. 92-100.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1° e 2° graus*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WACHOWICKZ, T. *Análise linguística nos gêneros textuais*. Curitiba: Ibplex, 2010.

Artigo recebido em: 03/08/2015
Artigo aceito em: 19/11/2015
Artigo publicado em: 28/11/2015