

PROPOSTA DIDÁTICA DE PERSPECTIVA DIALÓGICA: COMPREENSÃO RESPONSIVA E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Fernanda Dias de Los Rios Mendonça *

Resumo: Este artigo apresenta proposta didática elaborada no contexto de pesquisa ação vinculada a projeto guarda-chuva institucionalizado pela Universidade Federal do Amazonas (AM), inserido no âmbito da Linguística Aplicada e orientado por aporte teórico-metodológico de base bakhtiniana e pela Análise Dialógica do Discurso (ADD). Sua composição apresenta-se como contrarresposta a resultados de pesquisas anteriores, realizadas no estado do Amazonas, cujas apreensões reverberaram vozes de docentes da Língua Portuguesa na educação básica, no sentido de apontarem a necessidade de uma ilustração pedagógica que materializasse o exercício prático da perspectiva interacional, dialógica e reflexiva de ensino da língua, a fim de subsidiar suas *práxis* docentes. Nesta diretriz, este trabalho representa um retorno acadêmico-social, sem pretensões de materializar modelo preestabelecido ou orientação metodológica, o que iria contra a base epistemológica que sustentou sua elaboração. Para tanto, vale esclarecer, de início, que sua constituição se deu com base nos dados específicos de escolas da rede pública de Manaus, onde está sendo aplicado como intervenção, devendo o professor-leitor atentar para a necessidade de ajustá-lo às especificidades do contexto educacional em que atua. Certo é que cada configuração escolar e, principalmente, cada grupo de alunos apresenta peculiaridades que apontam as demandas de linguagem a serem priorizadas no processo de ensino-aprendizagem. Ressalta-se que a intervenção ainda está em processo, razão pela qual apresentamos seu modelo, sem elucidar os resultados finais. O encaminhamento da pesquisa permite apresentá-la como possibilidade didática assertiva, em razão dos avanços já observados pelos sujeitos envolvidos na mesma. **Palavras-chave:** proposta didática. Intervenção. Abordagem dialógica de ensino. Compreensão responsiva.

DIDACTIC PROPOSAL OF DIALOGUE PERSPECTIVE: RESPONSIVE UNDERSTANDING AND PEDAGOGICAL INTERVENTION

Abstract: this article presents a didactic proposal elaborated in the context of an action research linked to an umbrella project institutionalized by the Federal University of Amazonas (AM), inserted in the scope of Applied Linguistics and guided by a theoretical-methodological basis of Bakhtinian and Dialogical Analysis of Discourse ADD). Its composition presents itself as a counter-response to the results of previous researches related to the same project, whose apprehensions reverberated voices of teachers of the Portuguese Language in basic education, in order to point out the need for a pedagogical illustration that materialized the practical exercise of the interactive, dialogical perspective and reflective teaching of language, in order to subsidize their teaching praxis. In this guideline, this work represents the academic-social return, without pretensions to materialize pre-established model or methodological orientation, which would go against the epistemological basis that sustained its elaboration. Therefore, it is worth clarifying, at the outset, that, like any didactic-pedagogical elaboration of dialogic anchoring, its constitution was based on the data of the specific field of investigation in which it will be applied as intervention, and the teacher-reader should pay attention to the need to adjust it to the specificities of the educational context in which it operates, if it wanted to try it. It is correct that each school configuration and, especially, each group of students presents peculiarities that point out the language demands to be prioritized in the teaching-learning process. This research instrument is available as a response to basic education teachers, especially those working in schools in the public network and, simultaneously, as a action that opens to the counterpoints that they want to ask, to challenge, to improve.

Keywords: didactic proposal. Intervention. A dialogical approach to teaching. Responsive comprehension.

Introdução

O presente artigo apresenta-se como sistematização de nova etapa de pesquisa-ação e como resposta a resultados alcançados em pesquisas de iniciação científica e de mestrado, respectivamente ligadas à Faculdade de Letras (FLET) e ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que vem sendo realizadas, desde 2016, no âmbito da Linguística Aplicada, e vinculadas à perspectiva dialógica da linguagem orientada pelo arcabouço teórico do Círculo de Bakhtin. Essas pesquisas compõem um projeto guarda-chuva abrigado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Discurso – LADI (CNPq) cuja diretriz sustenta-se em gerar um mapeamento do contexto de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, bem como dos fatores intervenientes a esse contexto, sobretudo na cidade de Manaus – AM, local em que se insere sua institucionalidade.

Debruçadas em dados diferenciados (documentos, grades curriculares, materiais didáticos, práticas e discursos docentes, processos avaliativos, etc.) essas pesquisas de aporte metodológico qualitativo-interpretativista, subsidiadas pela Análise Dialógica do Discurso (ADD) (BRAIT, 2010) e pela consideração de que o objeto das ciências humanas é o texto como materialidade do ser *expressivo e falante* (BAKHTIN, 2010 [1973]) vêm apresentando em seus resultados reverberações comuns. Tais reverberações apontam a persistente dificuldade na concretização de um processo de ensino-aprendizagem pautado nas práticas de linguagem e na prática de análise linguística, apesar desta abordagem didático-pedagógica estar legitimada há mais de duas décadas, quando da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) (BRASIL, 1998).

A convergência desses resultados aparece acompanhada pelos seus fatores geradores como qualidade e/ou formato da formação docente inicial; ausência de formação continuada e questões restritivas de ordem institucional, para mencionar apenas alguns. Nesse sentido, tem-se verificado, no contexto do projeto maior, a necessidade de apresentar propostas de ação em sala de aula que supram a demanda dos professores atuantes nos segmentos fundamental e médio da educação básica, especialmente em escolas da rede pública de ensino, esfera em que se

concentra maior número de estudantes com baixíssimo grau de letramento e, portanto, campo privilegiado desses estudos.

Deste modo, este artigo configura-se como contrarresposta aos dados que emergem dessas pesquisas, sobretudo àquelas que contemplam as vozes de sujeitos docentes que apresentam em seus enunciados a necessidade de orientações mais práticas e menos teóricas acerca da abordagem interacional e dialógica de ensino, aos professores que reclamam por um exemplo de *modus operandi* que corresponda a essa inteligibilidade de ensino-aprendizagem.

Coadunando com o aporte teórico-metodológico apontado, este trabalho sustenta que:

As contribuições bakhtinianas para uma teoria/ análise dialógica do discurso, sem configurar uma proposta fechada e linearmente organizada, constituem de fato um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a *postura dialógica* diante do *corpus discursivo*, da metodologia e do pesquisador. A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico. (BRAIT, 2010, p. 29).

Justifica-se, assim, sua relevância enquanto compromisso ético e como resposta social aos sujeitos docentes enunciadorees em algumas das pesquisas consideradas. Seguindo esse propósito, buscou-se, inicialmente, (1) apresentar o conceito dialógico que sustenta a ordem de ensino ancorada nos eixos das práticas de uso e de reflexão da/sobre a linguagem; em seguida, (2) explicitar, de modo sucinto, a proposta geral de ensino em que se inserem essas práticas, para, finalmente, (3) elucidar uma possibilidade didática que coadune com esses ideais teórico-pedagógicos e que deverá configurar, em uma próxima etapa de pesquisa, como ação interventiva nos contextos educacionais em que atuam os docentes cujos discursos analisados emergiram a necessidade dessa orientação prática.

1 Dialogismo: a metáfora bakhtiniana da linguagem

O termo dialogismo, basilar na arquitetônica teórica bakhtiniana, pode ser segmentado em três níveis distintos, mas complementares, de apreensão. Mais do

que referência à alternância de vozes em um diálogo face a face, dialogismo engendra uma perspectiva filosófica, histórica e social da linguagem, como posicionou-se o próprio Bakhtin (2010 [1979], p. 330), definindo seu campo de estudo como “metalinguística”. Em oposição à linguística que aborda de modo restrito a linguagem, focalizando seus elementos internamente constitutivos, o arcabouço teórico do Círculo constitui-se, essencialmente, pela consideração da linguagem em sua completude, isto é, por meio da sua dimensão interindividual, situada e ideológica, realizada em enunciados concretos e materializada em textos. Sob essa ótica,

No plano filosófico, dialogismo corresponde à própria essência do sujeito humano e social, cuja existência funda-se na diferença que se expressa, dialogicamente, nas interações verbais, implicando no fato de que a subjetividade só se constitui na relação com a alteridade, isto é, o “eu” só existe na relação com o “outro” e, ao mesmo tempo em que esse “outro” o constitui, também é por ele constituído. (...). No plano discursivo, dialogismo designa a condição de possibilidade da produção de enunciados/discursos e, conseqüentemente, de sentido. Nesse aspecto, o dialogismo constitui a base da concepção interacional do Círculo, distinguindo-se de outras concepções, pela amplitude que alcança. (...) No plano textual, mais restrito, dialogismo refere-se ao diálogo. Não ao diálogo do senso comum, mas ao aspecto dialógico inerente a qualquer enunciado, ao fato de não haver enunciado/ discurso que seja monológico, constituído exclusivamente por uma única voz, mas por um “confronto” de vozes que fazem dele (e, portanto da palavra enunciada) “arena” em que se chocam, conflitam, negociam a produção do sentido, sendo todo dizer, em última instância, internamente dialogizado. Em suma, o dialogismo reflete-se nas três dimensões que envolvem o enunciado: (a) dirigindo-se ao “já dito”, (b) às possíveis respostas ao que vai enunciar e (c) à articulação de múltiplas vozes sociais que revela em seu interior. (MENDONÇA, 2014, p. 23 – 24).

Como se pode apreender, a concepção bakhtiniana empreende novas diretrizes aos estudos da linguagem, rompendo barreiras preexistentes acerca de sua análise e apresentando reflexões sobre a complexidade que ela apresenta e que já havia sido mencionada por Saussure em seu Curso de Linguística Geral (2006), sem que esse, no entanto, contemplasse, em sua investigação, as condições “heteróclita” e “multifacetada” inerentes à sua natureza (SAUSSURE, 2006, p. 16), tendo optado pelo recorte da objetificação do sistema linguístico como dado de análise.

As reflexões filosóficas empreendidas pelos estudos bakhtinianos representam, deste modo, marco essencial não apenas aos estudos da linguagem, mas a várias áreas de estudos que, de algum modo, lidam com o texto enquanto

materialidade investigativa. De tal modo que a perspectiva interacional gestada por seus pensadores instituiu novos horizontes epistemológicos, éticos e estéticos viabilizados pelas noções fundamentais de “sujeito”, “ideologia”, “interação” que, entrelaçadas de modo peculiar nesse construto teórico, compuseram o conceito de “dialogismo”.

Unidos pelo interesse comum de apreender como a ideologia consolida-se como pilar de sustentação ou de desestruturação de uma determinada infraestrutura social, os membros do Círculo, de formações distintas, voltaram-se para a linguagem ao se darem conta de que a palavra constitui-se, em razão de suas peculiaridades, como signo ideológico por excelência (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010 [1929]).

Guiados por esse intuito maior, os direcionamentos teóricos do grupo orientaram-se sempre no sentido de compreender a inter-relação entre sujeito – linguagem – sociedade. Desse empreendimento, gestou-se a perspectiva de linguagem como interação entre sujeitos sociais e, portanto, carregados de ideologias, situados em determinado recorte espaço-temporal ao qual denominaram “cronotopo”. A dimensão cronotópica incide na necessária situacionalidade da interação entre os sujeitos para a apreensão da linguagem materializada em seus enunciados, o que inviabiliza qualquer tentativa de análise ou estudo da linguagem desarticulada de seu contexto específico de produção e sem a consideração da estreita relação existente entre seus interactantes.

Por outro lado, a decomposição do estrato social em esferas organizadas ideologicamente fez surgir o conceito de “gênero discursivo” que passou a aparecer em inúmeras publicações posteriores, sobretudo em obras voltadas à abordagem da língua no âmbito escolar e nos documentos norteadores voltados à educação básica, como os próprios PCNs.

Para entender esse conceito que virou moda na década de 90, é preciso ter em conta o aporte teórico em que foi engendrado, o que significa compreender que tal conceito foi elaborado para dar conta da relação entre a concretização da linguagem pelos indivíduos e o estreito laço de vinculação entre essa concretização pelo sujeito e o escopo social a que pertence e cujas especificidades exercem coerção direta sobre a materialidade linguística, textual e discursiva de sua enunciação.

É por conta da relação entre a língua e a historicidade social em que decorre sua concretização enunciativa que os gêneros do discurso são definidos, pelo próprio

Bakhtin (2010 [1979], p. 262), como formas relativamente estáveis de uso da língua e seus elementos constitutivos – “estrutura composicional”, “conteúdo temático” e “estilo” – vinculam cada materialidade discursiva concretizada a uma instância social definida, haja vista que cada esfera ou campo de atividade humana define ideologicamente o dizível e o modo de dizê-lo em seu interior.

Embora aparentemente distante da realidade educacional, todas essas particularidades da composição dialógica da linguagem, ou do dialogismo, interferiram diretamente na concepção de ensino da língua e, portanto, na definição do conteúdo de ensino e na abordagem do mesmo em sala de aula. Foi a substituição da perspectiva de língua como sistema pela perspectiva de língua como interação que fomentou a ruptura com um ideário de ensino tradicional e viabilizou a legitimação da proposta de ensino apresentada de maneira formal e legitimada pela primeira vez nos PCNs, de 1998.

2 Dialogismo e Ensino

Em texto que trata da constituição histórica da disciplina Língua Portuguesa na educação básica brasileira, Soares (2008 [1986]) menciona a estreita relação entre fatores de ordem externa (fatores sociais) e de ordem interna (fatores decorrentes do desenvolvimento da área de conhecimento específica) e a configuração de uma disciplina curricular. Ao tecer essa afirmação, a autora refere-se aos elementos extracurriculares que exercem coerção sobre a definição de componentes de estudos.

A premissa pontuada por Soares coopera para a compreensão da relação entre dialogismo e a concepção de ensino apresentada aqui, uma vez que a acepção de ensino de língua encontra-se intrinsecamente relacionada à acepção de língua/linguagem e é diretamente determinada por esta. Deste modo, a compreensão da língua/ linguagem por uma perspectiva dialógica promove novo objeto de ensino, novas metas para este ensino e uma abordagem diferenciada para alcançar essas metas.

Se até meados da década de 80 predominavam, na educação escolar, aulas de Língua Portuguesa pautadas em uma abordagem tradicional cujas críticas aparecem enumeradas nos próprios Parâmetros, a saber:

a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto; o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente - uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (BRASIL, 1998, p. 18).

A partir da década de 90, a perspectiva dialógica da linguagem e a ênfase nos gêneros discursivos oriundos das ideias bakhtiniana disseminadas na década anterior passaram a exercer forte influência no ensino da língua materna, reconfigurando os conteúdos privilegiados e a organização em novos paradigmas.

Se o ensino tradicional prevaleceu enquanto sobrepujou a compreensão de conhecimento de língua como domínio de sua estrutura, normas e classificações; o entendimento de língua como interação passou a exigir um ensino voltado ao domínio das práticas sociais de uso da linguagem. Por essa razão, o foco nas regras gramaticais foi substituído pelo foco no texto, uma vez que a linguagem materializa-se em textos (orais ou escritos) configurados em determinados gêneros discursivos, a depender do contexto social de utilização.

Neste sentido, a nova proposta de ensino pauta-se em dois eixos: uso e reflexão. Ao eixo do uso correspondem as quatro modalidades de uso da língua pelos sujeitos: produção escrita, produção oral, escuta (compreensão oral), leitura (compreensão escrita); ao eixo da reflexão corresponde a prática de análise linguística.

O conceito de prática de análise linguística não equivale a um novo modo de referência aos conteúdos de ordem gramatical, embora também os englobe em outra perspectiva, mas ao que Geraldi (2003 [1993]) definiu como “atividade epilinguística”.

As atividades epilinguísticas são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto. (GERALDI, 2003 [1993], p.20).

Dito de outro modo, a prática de análise linguística, ou de atividade epilinguística, equivale à etapa do processo de ensino-aprendizagem em que o aluno - mediado pelo professor - analisa, reflete, ajusta, corrige, constrói hipóteses (e as confirma ou as refuta) sobre os recursos utilizados em sua própria produção linguageira. Essa ação reflexiva que o aluno sujeito de linguagem exerce sobre seu próprio uso dirime dúvidas, desperta a consciência linguística e amplia seu domínio linguístico, textual, discursivo e estilístico possibilitando-lhe agenciamento maior sobre a língua e, conseqüentemente, avultando seus usos de linguagem e sua circulação em ambientes sociais diversificados.

Assim, o novo ensino identificado como de abordagem interacional e crítico-reflexiva apresenta-se em nova dinâmica, cujos movimentos seguem sempre a direção: prática de linguagem (uso) – reflexão acerca dessa prática –prática de linguagem, cuja intenção é sempre partir dos usos já efetivamente dominados pelos alunos para, por meio da reflexão, expandi-los, dando, ao final do processo, oportunidade a esses de retornarem às práticas objeto de reflexão agora com maior domínio dos recursos nelas utilizados.

Nessa nova configuração pedagógica, os textos figuram como unidade de ensino, enquanto os gêneros representam o eixo organizador do processo, uma vez que:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1998, p. 23).

Como se pode apreender do excerto, a inserção dos gêneros no processo de ensino da língua justifica-se pela função social que exercem, estabelecendo relação direta entre as práticas de linguagem materializadas em textos e os escopos sociais em que são concretizadas por meio das interações intersubjetivas, conforme explicitado no tópico anterior.

Infelizmente, as pesquisas desenvolvidas pelo projeto que motiva esta produção textual tem reverberado que, apesar de a noção geral acerca dos novos conceitos que integram a proposta interacional de abordagem da língua materna já ter atravessado o horizonte apreciativo da maioria dos professores de língua portuguesa

da educação básica, muitos ainda não conseguem costurar esses elementos de maneira inteligível, de forma que consigam promover autonomamente uma ação docente orientada pela perspectiva dialógica que orienta esse processo de ensino-aprendizagem.

As razões identificadas nesses estudos, conforme mencionado alhures, decorrem de fatores diversos, nem sempre possíveis de serem prontamente sanados. Desta feita, subsidiado pela posição exotópica própria do pesquisador (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 332) que o item subsequente deste artigo apresenta-se como essa devolução de olhar, que permite dar ao outro o que de seu próprio lugar, seu olhar não concebe captar, pois

[...] meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo. Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê. Exotopia significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver; e, por isso, na origem do conceito de exotopia está a idéia de dom, de doação: é *dando* ao sujeito um outro sentido, uma outra configuração, que o pesquisador, assim como o artista, dá de seu lugar, isto é, dá aquilo que somente de sua posição, e portanto com seus valores, é possível enxergar. (AMORIM, 2003, p. 14).

É neste espírito de ética bakhtiniana que se apresenta a proposta didática a seguir, como possibilidade de responder aos anseios dos sujeitos docentes tomados como interlocutores das nossas pesquisas.

3 Proposta Didática (de Intervenção)

Antes de apresentar a proposta didática, vale esclarecer a especificação (intencionalmente marcada) entre parênteses no título desta seção. Como proposta didática, pode-se postular que sirva como modelo de uma prática pedagógica vinculada às orientações dialógicas e interacionais de ensino de língua materna sustentados neste trabalho e, portanto, modelo que oriente as inteligibilidades docentes na atuação prática do que se encontra materializado discursivamente nos PCNs, o que se tem apresentando como demanda docente em muitos contextos de pesquisa. Vale ressaltar, entretanto, que a adoção de qualquer modelo como método

ou proposta didática fixa e definitiva vai de encontro aos ideais de ensino que motivaram sua elaboração, pois desconsideraria as especificidades de domínio de língua de um grupo de alunos determinado e, mais grave ainda, a condição de subjetividade desses.

Por outro lado, e em consonância com essa linha de pensamento, o sintagma entre parêntese indica a vinculação dessa proposta ao contexto -campo de estudo específico das pesquisas cujas vozes docentes interpeladas foram ouvidas e, portanto, apresenta-se como resposta interventiva a ser executada em próxima etapa das pesquisas apreendidas até então. Deste modo, é tomada como intervenção neste contexto específico para o qual foi pensada e projetada.

Esclarecida a questão, apresenta-se, na sequência, a orientação da proposta.

Especificações: segmento – 3º ano Ensino Médio
Gênero: Capa de Revista
Especificidade: multimodalidade textual
Tipologia textual privilegiada: argumentação
Eixo Temático: contexto político brasileiro atual – polarização ideológica
Questões linguísticas privilegiadas: construções argumentativas, referência, conectores, seleção lexical, estratégias de coesão entre elementos verbais e não verbais.

O quadro acima apresenta as especificidades que definem o contexto de aplicação (segmento de ensino a ser trabalhado) e os elementos de composição que nortearão a proposta didática (seleção de gênero, texto, tipologia textual, eixo temático, questões linguísticas), representando a primeira etapa do processo de ensino-aprendizagem. Na sequência, o professor deve ter em mente o(s) objetivo(s) de sua proposta, conforme detalhado nos próximos quadros. A definição desta etapa é determinante para o estabelecimento da composição do processo didático como um todo e garantirá que o docente não irá se perder na meta inicialmente definida com os percalços que porventura apareçam no decorrer das atividades, através dos questionamentos dos alunos ou surgimento de dúvidas acerca de questões marginais à proposta.

Objetivo Principal: promover o desenvolvimento do domínio argumentativo (na leitura, inicialmente) e na produção (posteriormente)

Objetivos Específicos para a prática de leitura:

- (1) Levar o aluno à percepção de estratégias multissemióticas na proposição de uma construção argumentativa;*
- (2) Levar o aluno à identificar as estruturas sintáticas e as formas lexicais intencionalmente utilizadas para a construção de um projeto discursivo*
- (3) Auxiliar o aluno à identificar as teses subjacentes às construções argumentativas encontradas*
- (4) Auxiliar o aluno à identificar a autoria (institucional, no caso da Capa de Revista), suas particularidades no âmbito da mídia impressa, o contexto social, histórico, cronológico específicos, bem como os interlocutores previstos.*
- (5) Promover autonomia leitora no aluno, levando-o à relacionar todos os dados pontuados em (4) com a construção de sentido produzida na capa da revista.*

Objetivos Específicos para a prática de produção:

- (1) Auxiliar o aluno a estabelecer uma ou mais teses que orientem suas construções argumentativas.*
- (2) Fomentar no aluno a produção de textos da mesma modalidade, mesmo gênero e mesmo eixo temático, por meio de recursos linguísticos, textuais e discursivos selecionados por ele mesmo, com base em um projeto discursivo pessoal, previamente definido.*
- (3) Solicitar que o aluno verifique se as teses propostas são sustentáveis e se as respostas decorrem da elaboração argumentativa ou de dados factuais.*

Pontuados os objetivos, o docente deverá segmentar as etapas do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, deverá ter em mente que a compreensão de ensino como processo implica em nova lógica organizacional que supera as delimitações estritas de hora/aula definidas nos planos de aula pautados pela abordagem tradicional de ensino. Isto porque cada etapa do processo demanda uma etapa prévia de preparação dos alunos; cada turma e cada aluno possui seu ritmo específico, o que deve ser considerado; as dificuldades, sugestões e dúvidas que vão sendo arroladas pelos partícipes ao longo das atividades deverão ser consideradas para o aprimoramento do resultado final almejado.

Neste sentido, há que se considerar a distribuição da proposta em aulas progressivas, conforme a sugestão de “sequência didática” elencada por Dolz & Schneuwly (1996) que consideraram o gênero como elemento estruturador do processo, por exemplo.

Pode-se considerar esta proposta didática como um recorte de sequência didática, na perspectiva desses autores, uma vez que aqui já se delimita um único gênero, um único eixo temático e se pontua objetivos bastante delimitados. Apresenta-se, a seguir, as etapas a serem contempladas:

Etapa I da Atividade Didática: Prática de Leitura

- (1) Apresentação e análise com os alunos de estruturas argumentativas (em textos verbais, inicialmente) – explicação e elaboração conjunta do conceito; da finalidade; identificação e análise dos diferentes modos de composição.
- (2) Apresentação de estruturas argumentativas, seguindo o mesmo processo da etapa anterior, mas agora contemplando a multimodalidade textual. Análise e reflexão com os alunos das diferenças estratégicas entre os processos argumentativos em textos exclusivamente verbais e em textos multimodais.
- (3) Apresentação de capas de diferentes revistas e propor pesquisa acerca das especificidades institucionais de cada uma delas: que instância social representam, a quem se dirigem, sobre quais temas tratam, de que modo se posicionam, quais as marcas estilísticas, discursivas, textuais, multimodais, linguísticas que cada uma apresenta.
- (4) Viabilização de espaço/tempo para a exposição e discussão dos resultados das pesquisas realizadas em grupo com os demais colegas de classe e com o próprio docente mediador.
- (5) Disponibilização de capas de diferentes recortes cronológicos da revista que o docente selecionar como objeto central da atividade didática de leitura e produção e apresentar roteiro de análise com base nas especificidades apontadas no item (4) dos objetivos específicos da prática de leitura, pontuados no quadro 2.
- (6) Finalmente, seleção de uma capa da mesma revista com base no recorte cronológico e no eixo temático pontuado no quadro 2 e propor, em grupos, a leitura da mesma com foco nos itens (4) e (5) do quadro 2.
- (7) Comparação entre as conclusões de leitura dos grupos e discutir as congruências e/ou incongruências de cada equipe.
- (8) Com base nos resultados, reflexão sobre o conceito de leitura como processo cooperativo entre autor e leitor, como produção de sentido, como reflexo de subjetividades.

As descrições pontuadas no quadro acima correspondem ao trabalho voltado para a prática de leitura do texto multimodal capa de revista. Esta etapa contempla o primeiro movimento didático sugerido nos PCNs (1998) de partir do uso (neste caso, o próprio processo de leitura dos alunos). O roteiro apresentado contempla essa prática em uma abordagem reflexiva, em que os alunos participam ativamente das elaborações de hipóteses, análises, correlações e conclusões, assumindo autoria na condução da leitura e exercendo autonomia no exercício desta prática de linguagem. O professor atua apenas como mediador e estrategista, promovendo as condições e a organicidade necessárias ao desenvolvimento das atividades.

A segunda etapa da proposta, encerra outro domínio do uso, a prática de produção textual, mas permanece sobre os mesmos objetos de linguagem da leitura (gênero, texto, elementos de linguagem, etc.) Para a elaboração desta etapa, os alunos já tiveram acesso, já refletira e exploraram os diferentes segmentos constitutivos do discurso materializado na capa de revista.

Etapa II da Atividade Didática: Prática de Produção Textual

(1) Divisão a turma em equipes.

(2) Definição, pela equipe do esqueleto textual: delimitação temática, definição dos interlocutores previstos, proposição de teses, definição da (s) argumentação proposta (s) no projeto discursivo; definição da materialidade multissemiótica da tessitura textual.

(3) Produção conjunta da equipe de uma capa de revista com base em todos os quesitos observados na etapa precedente.

Concluída a etapa da prática de produção textual, deve-se seguir à etapa da atividade epilinguística sobre essas produções:

Etapa III da Atividade Didática: Prática de Análise Linguística

(1) Exposição, em sala, das produções, com vistas à verificação do alcance efetivo ou não do propósito discursivo de cada equipe;

(2) Topicalização das questões de ordem lexical, morfossintática, textual, discursiva, estilística que porventura tenham levado à resultados inadequados aos projetos discursivos pontuados por cada equipe.

(3) Elaboração de estratégias para melhorar os componentes argumentativos dos textos em conjunto com toda a turma.

Finalmente, identificadas as questões de diferentes segmentos de linguagem que geraram problemas no projeto discursivo das equipes, faz-se a vez da refacção. Etapa de reelaboração textual com finalidade de viabilizar o retorno ao uso, por meio de maior agenciamento dos recursos utilizados em sua construção, resultado da prática de análise linguística mediada pelo professor.

Etapa IV da Atividade Didática: Prática de Produção Textual Final

(1) Reelaboração dos textos pelas equipes, com acompanhamento processual e indicação de ajustes pelo docente para a versão final.

(2) Após a conclusão dos textos: avaliação, pelas equipes, com enumeração das conquistas alcançadas ao longo do processo, por meio das leituras, sistematizações, reflexões, ajustes, adaptações, discussões com sistematização dos aprendizados em relatório escrito por cada equipe, inclusive apontando críticas e sugestões para aprimoramento do processo didático.

Um dos fatores fulcrais na perspectiva de ensino sustentada por uma acepção de linguagem interacional e dialógica é viabilizar situações de uso reais da língua para que as práticas de linguagem sejam efetivamente trabalhadas e não escolarizadas como as clássicas redações cujo destino específico é servir de instrumento avaliativo e gerador de nota.

Isto porque, se a interação e a essência dialógica, prescinde de um processo interacional situado, os sujeitos precisam de uma motivação concreta para produzirem seus discursos, precisam ter o que dizer e, sobretudo, a quem dizer. Sem essas condições básicas, não há como desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que efetivamente promova o desenvolvimento das práticas de linguagem dos sujeitos e, em última instância, não há condições mínimas necessárias à promoção de sujeitos capazes de exercer de maneira autônoma sua cidadania, haja vista o domínio fundamental dos diferentes usos da linguagem para a conquista deste direito essencial a todo o sujeito.

Etapa V Mostra de Textos Multimodais do Terceirão

(1) Exposição das produções finais em murais da escola e inauguração dos murais com apresentação das propostas textuais para as demais turmas, incluindo a contextualização sócio-histórica que motivou cada materialização discursiva, a apresentação das especificidades do gênero capa de revista e o papel social das capas produzidas.

(2) Espaço de debate entre os interlocutores (autores e receptores dos textos), viabilizando socialização de posicionamentos diferentes, respeito às alteridades, compartilhamento de contrarrespostas.

Considerações Finais

Este trabalho apresenta proposta didática a ser empreendida em etapa próxima de pesquisa ação, dando continuidade a pesquisas precedentes a ela vinculadas e constituídas por escopo teórico-metodológico, dados e campo de investigação comuns. Enquanto proposta didática, e pautada nas apreensões docentes emergentes em resultados dos estudos anteriores, disponibiliza-se enquanto resposta e instrumento auxiliador a professores da língua materna que ainda enfrentam como desafio intransponível a proposta de ensino-aprendizagem atualmente defendida no âmbito da Linguística Aplicada e legitimada em documentos oficiais. Neste sentido, espera-se que este trabalho contribua de modo especial para esses sujeitos docentes, não como fechamento de suas práticas, mas, como abertura a novos fazeres pedagógicos propostos por suas próprias autorias.

De modo consecutivo, espera alcançar os alunos de milhares de salas de aula pelos quais esses professores passarão, a fim de alcançar a amplitude máxima desse propósito político educacional, qual seja, a formação e de cidadãos, no sentido mais amplo que essa palavra encerra.

Notas

* Fernanda Dias de Los Rios Mendonça é doutora em Linguística, na área de concentração em Linguística Aplicada, pela Universidade Federal de Santa Catarina (2014). Professora Adjunta II da Universidade Federal do Amazonas. Coordenadora de área de Língua Portuguesa do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). Membro do Projeto de Licenciaturas Internacionais – PLI Portugal (CAPES). Vice coordenadora do Curso de Língua e Literatura Portuguesa (UFAM). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Discurso – LADI (CNPq). Atualmente, desenvolve e orienta pesquisas no âmbito da Linguística Aplicada e do Discurso, com ênfase na abordagem dialógica do Círculo de Bakhtin. E-mail: fernandadelosrios@yahoo.com.br

Referências

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003, p.11 – 25.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 14. ed. São Paulo. Hucitec, 2010 [1929].

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. do russo por Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1979].

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 9 – 32.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2017.

DOLZ, Joaquim & S e SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)**. Enjeux, 1996: 31 – 49. Trad. Roxane H. R. Rojo. São Paulo, mimeo, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (1993).

MENDONÇA, Fernanda Dias de Los Rios. **Discurso de professores de língua portuguesa em formação: uma análise dialógica de relatórios de estágio supervisionado de observação**. 2014. 273 f. Tese (Doutorado em Linguística) –

Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2008 [1986].

Recebido em: abril de 2019.

Aprovado em: setembro de 2019.