

O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA POR MEIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Regina Helena Carnaúba Telles¹

Ana Maria Esteves Bortolanza²

RESUMO

No processo gradativo de apropriação da língua estrangeira, o professor precisa de uma didática de leitura e produção textual de maneira a organizar seu trabalho educativo, apoiando-se nas habilidades que seus alunos já possuem, ampliando-as e as incorporando à sua metodologia. Como mediador entre o texto e o aluno, o professor pode organizar o trabalho educativo de forma a capacitá-lo como autor e leitor da língua estrangeira estudada, trabalhando com textos que façam sentido para ele, a fim de promover seu desenvolvimento cultural. A problemática do ensino de uma língua estrangeira reside em parte no texto, na maneira pelo qual ele é utilizado pelo professor e no fator motivacional do aluno para ler e escrever textos que despertem sua necessidade de ler e escrever para aprender uma segunda língua. Este artigo é o resultado de uma pesquisa bibliográfica (2020) cuja temática é o ensino de língua estrangeira e para isso fundamentou-se em conceitos de Bakhtin, Vigotski, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. Os dados analisados apontam a eficácia das atividades através de sequências didáticas, com foco na aproximação dos estudantes com os textos. As sequências didáticas possibilitam organizar o processo de ensino, e avaliar o nível de aprendizagem, a eficácia das atividades, a motivação e a satisfação pessoal do aluno em relação a cada etapa da sequência. Espera-se que este trabalho possa contribuir para uma melhor compreensão de como promover atividades significativas tendo em vista o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, por meio de um ensino sistemático e intencional de textos de diferentes gêneros discursivos em sequências didáticas, que façam sentido para os alunos participantes.

Palavras-chave: Ensino de língua estrangeira; Sequências didáticas; Gêneros discursivos.

ABSTRACT

In the gradual process of appropriation of the foreign language, the teacher needs a didactic of reading and textual production in order to organize his educational work, based on the skills that his students already have, expanding them and incorporating them into his methodology. As a mediator between the text and the student, the teacher can organize the educational work in order to enable his student as an author and reader of the studied foreign language, working with texts that make sense to him, in order to promote his cultural development. The problem

¹ Mestre em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina, docente do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), campus de Palmeira dos Índios. Email reginatelles@hotmail.com

² Pós-Doutoramento em Educação (Universidade de Évora, doutora em Educação (UNESP), pesquisadora (GREPEM, Programa Ciências da Linguagem (UNISUL). Email amebortolanza@uol.com.br
Cadernos da Fucamp, v.20, n.47, p.37-54/2021

of teaching a foreign language lies partly in the text and in the way in which it is used by the teacher and in the student's motivational factor to read and write texts that arouse his need to read, write and learn a second language. This article is the result of a bibliographic research (2020) whose theme is the teaching of a foreign language and for that it was based on concepts of Bakhtin, Vigotski, Bernard Schneuwly and Joaquim Dolz. The analyzed data indicate the effectiveness of activities through didactic sequences, with a focus on bringing students closer to the texts. Didactic sequences make it possible to organize the teaching process, and to assess the level of learning, the effectiveness of activities, motivation and personal satisfaction of the student in relation to each stage of the sequence. It is hoped that this work can contribute to a better understanding of how to promote meaningful activities in view of the process of learning a foreign language, through a systematic and intentional teaching of texts from different discursive genres in didactic sequences that make sense for participating students.

Keywords: Foreign language teaching; Didactic sequences; Discursive genres.

Introdução

Tem sido primordial o uso de texto como suporte no processo de ensino e aprendizagem na área de linguagem, desde os anos iniciais da educação básica no Brasil. São os textos que auxiliam no desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e escrita, embora seja comum o texto se tornar pretexto para o professor ensinar outros conteúdos, não só nas aulas de língua portuguesa mas nas diversas disciplinas dos currículos escolares.

Um planejamento de aula com o trabalho textual pode ter muitas finalidades: interpretação, reflexão e crítica, atividades guiadas pelas formas e conteúdo, extração de informações explícitas e implícitas etc., são alguns exemplos do que a leitura pode proporcionar. Dolz e Schneuwly (2000, p. 11) preconizam: “aprender uma língua é aprender a compreender e produzir textos orais e escritos variados e construir-se instrumentos de representação e de comunicação”. Baseado nos pressupostos de Schneuwly e Dolz, esse artigo busca analisar o uso sistemático de sequências didáticas em diferentes gêneros discursivos, em aulas de língua estrangeira.

1. A perspectiva histórico-cultural em diálogo com outros olhares: fundamentos do estudo

Desde a revolução científico-industrial, a sociedade tem atribuído um papel cada vez maior à educação e ao conhecimento. Atualmente, a sociedade neo-tecnológica e pós-

industrial, cuja produção é baseada em tecnologias científicas para lograr êxito, o indivíduo precisa ir em busca de conhecimentos cada vez mais complexos, tornando a aprendizagem contínua.

Cabe-nos refletir sobre a eficácia do sistema educacional brasileiro. Que tipos de tarefas educacionais são realizadas diariamente nas escolas? Será que se trata de tarefas puramente funcionais que não necessariamente dão o impulso para o desenvolvimento humano do aluno? Para Repkin, a saída para a educação é o ensino desenvolvente – aspecto mais intimamente ligado com a prática do trabalho docente. Para que a ideia de ensino desenvolvente seja implementada, faz-se mister que as leis que fundamentam o processo de estudo, análise da estrutura, conteúdo e gênese da atividade de estudo como forma especial de atuação do homem sejam esclarecidas.

Entre 1930 e 1950, a abordagem atividade foi descrita pelos teóricos Leontiev, Elkonin, Davidov, Galperin e Zaporozhets; todos beberam da fonte de Vygotsky, criador da teoria histórico-cultural. A categoria de atividade possibilitou explicar fenômenos e processos psicológicos (pensamento, memória, atenção, imaginação) e as necessidades e tarefas da psicologia marxista deram uma nova direção para a atividade, cuja importância científica, prática e aplicada tem sido fundamento de pesquisas educacionais.

As atividades são diversas e o que difere uma da outra é o objetivo de sua realização. Na década de 60, Elkonin observou que o aspecto característico da atividade de estudo é o seguinte: seu objetivo e resultado não constituem uma mudança no objeto com o qual a pessoa opera, mas uma mudança no sujeito da atividade. Essa é a diferença entre a atividade de estudo e qualquer outro tipo de atividade. Repkin (2003) exemplifica as atividades de pesquisa e as atividades lúdicas; as de pesquisa são importantes para obtenção de novas descobertas, e as lúdicas para reproduzir o sistema das relações humanas com a maior precisão. Na atividade de estudo, “tanto o objetivo quanto o resultado não são um produto externo, mas uma mudança dentro de si mesmo como agente/sujeito da atividade, ou seja, deve ser entendida como atividade para a autotransformação do sujeito” (Repkin, 2003, p. 6).

Baseado nesse pressuposto, se pensarmos no professor como sujeito cuja atividade fim nunca é individual, mas é conjunta e social, uma vez que ele está sempre interagindo com seus alunos, ele é um exemplo de indivíduo que se transforma e se desenvolve como sujeito po meio de suas atividades, inclusive na atividade de ensinar, assim também seus alunos se desenvolvem e se constituem como sujeitos nesse processo. Portanto, os conceitos de

atividade e de sujeito estão interligados; o sujeito é uma fonte de atividade e atividade é o modo de existência do sujeito.

Destarte, a Educação Desenvolvente é o desenvolvimento do sujeito e o papel do professor é organizar o trabalho educativo para que seu aluno se instrua e se desenvolva.

Nesse sentido, entendemos o professor como “organizador do meio social”, aquele que organiza o trabalho educativo, e deve, segundo Vigotski (2001, p. 448) considerar que o ambiente “é o único fator educativo”. Ao instruir seus alunos para que aprendam, o professor pode colaborar para o desenvolvimento pleno deles. Por isso, ele deve ser “um profissional cientificamente instruído e um professor de verdade” (VIGOTSKI, 2001, p. 454), que domina com profundidade os conhecimentos científicos a serem transmitidos.

Segundo Vigotski (2001), o desenvolvimento psíquico do homem se dá a partir de um processo de internalização dos conhecimentos. Nesse processo, as relações do homem se realizam primeiramente na atividade social, portanto, do social para o individual, a fim de tornar seus os conhecimentos construídos na atividade externa. Assim, compreendemos que o desenvolvimento humano é culturalmente mediado, sendo a escola um espaço que favorece a apropriação de conhecimentos produzidos historicamente pelas gerações precedentes. Nesse sentido, o professor deve agir intencionalmente, de forma planejada e organizada, para que a aprendizagem seja o motor do desenvolvimento do aluno, numa direção contrária a Piaget, para quem a criança precisa primeiro amadurecer para então se desenvolver.

O professor, ao compreender seu objeto de ensino e suas ações como orientar, organizar e avaliar, precisa também motivar o aluno para compreender que o objeto de ensino é também o seu objeto de aprendizagem, criando nele a necessidade e motivando-o para alcançar o objetivo da atividade proposta pelo professor. Dessa forma, o conteúdo curricular a ser aprendido é objeto e necessidade no processo de ensino e aprendizagem, simultaneamente. Em síntese, para Vigotski (2001) o professor é então o organizador do processo de ensino e mediador pedagógico dos conteúdos a serem ensinados. Cabe ao aluno, apropriar-se dos conhecimentos a fim de que a aprendizagem seja concretizada através de propósitos que atendam às suas necessidades.

Forma-se então a tríade: o professor que já domina os conceitos científicos e que deve compartilhar os conteúdos sistematizando-os cientificamente. O aluno que deve internalizar, apropriar-se e objetivar os conteúdos científicos aprendidos através das interações dialógicas, problematizando as atividades propostas por meio de desafios. O ensino intencionalmente planejado para o desenvolvimento integral do aluno se realiza no compartilhamento de

significados tendo em vista a aquisição das máximas qualidades humanas. Nesse sentido, o bom ensino sempre está à frente do desenvolvimento do indivíduo.

Está cada vez mais evidente que o sistema tradicional de educação em grande parte do mundo, além de complexo e caro, é ineficaz. Uma das questões relacionadas a essa ineficácia é a realização de tarefas educacionais puramente funcionais, mecânicas, sem sentido para o aluno, que não estimulam o desenvolvimento humano e o autodesenvolvimento.

Nessa perspectiva, um dos temas educacionais mais atuais é a atividade de estudo no contexto da Educação Desenvolvente. Afirmam os autores que o processo de desenvolvimento da pessoa é o processo de seu estabelecimento como sujeito de vários tipos e formas de atividade, pois uma pessoa se desenvolve não apenas como um ser existencial, mas, à medida que se torna sujeito no processo de ensino, desenvolve suas aptidões e capacidades.

Educação Desenvolvente ocorre quando o parceiro do professor não é um estudante [no sentido de um objeto do ensino], mas um auto professor, um professor de si mesmo. Não é o professor que ensina o aluno, mas o aluno que ensina a si mesmo. E o papel do professor é ajudar o estudante a ensinar-se a si mesmo. (ELKONIN E DAVYDOV, apud REPKIN, 2003, p. 8)

É crucial que qualquer atividade seja uma resposta a alguma necessidade da pessoa, se não há necessidade, então não há atividade. Diferentes tipos de atividade humana assumem formas distintas à medida que surgem novas necessidades. Cada tipo de atividade é uma resposta a algum tipo de necessidade. Sendo assim, entendemos que antes de propor alguma atividade aos discentes, é preciso verificar qual o tipo de necessidade essa atividade se aplica. Porém, a necessidade em si não é o bastante para a construção da atividade, ela deve estar associada a motivos específicos. Os motivos têm as funções de estimular e formar significados. Qualquer atividade é, nessa perspectiva, um processo de resolução de tarefas. O indivíduo se torna consciente dos motivos de sua atividade e os avalia. São esses motivos que determinam suas características especiais como personalidade, eles podem ser internos ou externos; são internos quando são gerados pela própria atividade, externos quando não são criados pela atividade, simplesmente surgem e são notados durante o processo de troca de atividades.

2. Os processos de ensino e aprendizagem em uma língua estrangeira

Trazemos as sequências didáticas de Schneuwly e Dolz (2004) que dialogam com a teoria de Repkin (2003) no sentido de que o processo de ensino inicia com um exercício definido pelo professor, que, por sua vez, já tem uma noção do resultado final. Porém, a noção do resultado final e um objetivo não são a mesma coisa; o objetivo é o mecanismo psicológico para sua regulação, é o determinante direto que produz a atividade e estabelece suas formas e meios. O professor deve ter conhecimento e habilidades para que o objetivo seja atingido sob as condições previamente definidas. Na psicologia, o conjunto dessas condições concretas para a realização do objetivo é chamado de tarefa. Assim sendo, a atividade de estudo é um processo de resolução de tarefas.

Na prática escolar, o nome “tarefa” é dado a um certo tipo de exercício de aprendizagem que na realidade não tem nada em comum com uma tarefa. Qualquer tarefa é específica para um determinado tipo de atividade. Tipos de atividade diferem entre si em conformidade com as tarefas que são resolvidas no interior desses tipos de atividade. Responder a uma pergunta sobre a especificidade de um ou outro tipo de atividade significa responder a uma pergunta sobre a especificidade das suas tarefas. (REPKIN, 2003. P.14)

A tarefa de estudo pode servir de hipótese para analisar a atividade de estudo, a fim de identificarmos especificamente seu objeto e objetivo. A tarefa de estudo se distingue dos outros tipos de tarefas, seu resultado é uma mudança no próprio aluno como sujeito, no domínio dos modos de ação definidos e não uma mudança no objeto que ele produz. Enquanto em qualquer outro tipo de atividade, o objetivo se dá em um resultado externo, como a alteração de um objeto ou a obtenção de novos conhecimentos sobre algo, o objetivo da atividade de estudo é um resultado interno e subjetivo. Diferentemente de um motivo, um objetivo é capaz de se tornar consciente, porém não podemos afirmar que o aprendiz se coloque consciente de mudar a si mesmo como sujeito.

De acordo com Repkin (2003), baseando-se em Davydov, a tarefa de estudo está ligada ao domínio dos conceitos, leis e princípios sobre os quais o conhecimento é fundado. Sem contradições, há duas descrições para tarefa de estudo: a tarefa de autotransformação do sujeito e a tarefa de dominar o conhecimento teórico. Se o aprendiz domina o conhecimento teórico, ele domina os princípios teóricos para a construção de modos de ação.

Nessa direção, o ensino de uma língua estrangeira, por meio de sequências didáticas de textos em diferentes gêneros discursivos, deve ser trabalhado por meio de atividades linguísticas e epilinguísticas que façam sentido para os alunos de modo que o aluno se

familiarize com o novo idioma, e isso contribua para sua formação leitora e produtora de textos nessa língua.

Primeiramente, precisamos diferenciar língua e linguagem. O dicionário online de português³ define a palavra linguística da seguinte forma: “É o estudo científico das línguas, particularmente dos fenômenos que dizem com sua evolução e desenvolvimento, sua distribuição no mundo, as relações que têm entre si, etc.” Podemos resumir a linguística como a ciência que estuda todas as maneiras da linguagem humana, assim como toda sua evolução e mutação ao longo do tempo. Os estudos dessa ciência nos remetem a séculos atrás, mas somente Ferdinand de Saussure e seu Curso de Linguística Geral, a partir do século XX, impulsionou a linguística como ciência.

Saussure (1969) define a linguagem como um sistema de signos, composto por significante e significado, caracterizando-a como reflexão do pensamento de natureza, consciente, significativa, que, em contato com outro indivíduo resulta na concretização da palavra falada ou escrita. Quanto ao signo, o autor o define como uma combinação de um conceito com uma imagem sonora. Embora o processo de linguagem seja basicamente mental, entendemos que a articulação desta emane do subconsciente e do inconsciente. Escutar a fala e falar são, de modo geral, as formas mais comuns que usamos para nos comunicarmos. Se observarmos, a cada momento histórico, cada grupo social, cada faixa etária, cada localidade tem sua própria linguagem, seu vocabulário, sua pronúncia, que sofrem variações diversas. Vejamos o conceito saussuriano de língua.

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotada pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. (SAUSSURE, 1969, p.17).

Diferentemente, Em *Ensino/aprendizagem – O desvelamento do texto: didática da língua estrangeira e alfabetização*, Bajard (2005) mostra que a leitura faz parte da construção da linguagem do ser humano e pode ser realizada de diversas formas; individual e

³ <https://www.dicio.com.br/linguistica/>
Cadernos da Fucamp, v.20, n.47, p.37-54/2021

coletivamente, de forma autônoma ou assistida. Para o autor, a língua se materializa na linguagem oral e escrita sendo um processo semiótico de construção pelo aluno.

No ambiente escolar, ao se deparar com textos em língua estrangeira, conscientemente ou não, os alunos enfrentam o desafio de lidar com questões linguísticas/languageiras na atividade de compreender os textos parcial ou integralmente. O papel do professor como mediador é fundamental nesse processo para auxiliar no entendimento dos textos, por meio de técnicas e recursos que auxiliem o acesso do aluno a essa compreensão. Além disso, numa atividade de leitura e escrita coletiva, em aulas de língua estrangeira, os alunos podem colaborar entre si, ajudando uns aos outros mutuamente. Bajard denomina “língua instrumental” essa leitura coletiva frequentemente proposta em aulas de língua estrangeira.

O desafio de compreender um texto em uma língua estrangeira depende em parte do modo como o professor trabalha fazendo com que os alunos experimentem estratégias que o auxiliem nessa tarefa, como buscar o conteúdo apresentado em seu conhecimento prévio da vida e de mundo, reconhecer conteúdos já estudados, identificar problemas, interpretar as imagens, inferir, escutar e analisar os pontos de vista de colegas e professores para formular suas próprias opiniões.

Na crítica que faz às práticas do movimento construtivista no Brasil, Bajard (2005) mostra que o desvelamento do texto é praticamente inexistente, destacando que não é preciso esperar o domínio completo das regras da escrita para utilizá-lo, ou seja, o ato de leitura independe de saber ler, pois aprende-se ler lendo. Assim sendo, justifica-se a necessidade de conduzir o aluno ao desvelamento do texto, que cria necessidade para quem quer compreendê-lo, permite a aprendizagem de ler através do próprio exercício da leitura, propiciando o encontro com o mundo da escrita etc.

É importante ressaltar a relevância da mediação pedagógica nas atividades de leitura e escrita para explorar a diversidade das pistas que conduzem à constituição de sentidos dos textos. No processo gradativo de apropriação da língua estrangeira, o professor precisa de uma didática de leitura e produção textual de maneira a organizar seu trabalho educativo e as modalidades de auxílio, apoiando-se nas habilidades que seus alunos já possuem, ampliando-as e as incorporando à sua metodologia. Destacamos como é “importante incluir a conquista da língua escrita no conjunto das aprendizagens linguísticas, ao qual pertencem tanto a da língua oral materna, quanto a da língua estrangeira”. (Bajard, 2005, p. 188).

Definindo a escrita como “código de representação gráfica da linguagem” (BAJARD, 2005, p 191), mostra que o ensino por meio de textos possibilita o uso pleno da escrita, não

restringindo essa escrita ao simples ato de decodificar/codificar o código linguístico, mas a possibilidade de o aluno, como sujeito de linguagem ler, compreender e produzir textos.

3. Ler e escrever em língua inglesa como segunda língua: algumas questões para reflexão

Em relação à leitura e escrita em língua inglesa, Alderson (1984, p. 2) afirma que “a razão pela qual os alunos não conseguem ler de forma adequada em inglês deve-se ao fato de que eles não conseguem ler em sua língua nativa”. Isso indica que a questão não está na dificuldade de aprender uma língua, mas no processo de ensino e aprendizagem de qualquer língua, seja a língua materna seja outra língua. Entretanto essa dificuldade tem sido a mais fácil ou, pelo menos, a menos difícil de superar como docente de uma língua estrangeira. A dificuldade concreta é dar ao texto, no processo de ensino e aprendizagem, uma posição de maior relevância dentro do processo educacional, em vez de usá-lo como uma mera ferramenta cujo único objetivo é levar os alunos à aquisição de vocabulário e à prática de uma habilidade linguística, pois o texto não pode ser pretexto nesse processo.

Os textos apresentados nos livros didáticos para o ensino da língua inglesa são, frequentemente, escolhidos para responder a um objetivo gramatical ou ao funcionamento do texto em sala de aula, sem levar em consideração sua pertinência linguística, semântica, textual, contextual, e são dirigidos a alunos idealizados, medidos por padrões absolutos que não correspondem ao perfil concreto que encontramos no cotidiano, portanto, não atendem de forma geral, às suas necessidades e interesses, às situações do contexto escolar etc.

Se um texto carece de significado e sentido para os alunos, estes provavelmente o rejeitarão. Qual o sentido que um texto em língua inglesa pode ter para o aluno, de maneira a conduzi-lo a múltiplas reflexões sobre a sociedade em que está inserido, sobre si mesmo e seu papel na sociedade? Para responder a esta questão, é preciso entender a relação que os alunos estabelecem com o texto, o contexto em que o texto foi produzido, com outros alunos e o professor, com a vida cotidiana em sociedade na busca de soluções para os problemas atuais.

Nem todos os alunos conseguem perceber que um texto pode servir de instrumento para o desenvolvimento cognitivo, tampouco, que os gêneros textuais estão relacionados a certas funções sociais ligadas a propósitos que almejam atingir na escrita, ou que devem reconhecer na leitura para compreendê-lo bem e chegar a uma visão crítica sobre os

conteúdos ali veiculados. Considerando que as tipologias adotadas na escola não dão conta da variedade dos tipos de texto existentes na sociedade, conceitos como os de gênero e sequência textual podem auxiliar bastante no ensino, especialmente na área de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Essa forma de organização de ensino da língua inglesa como língua estrangeira pode contribuir para que alunos e professores conquistem autonomia como cidadãos, de forma a democratizar assim o conhecimento em língua inglesa por meio de um trabalho colaborativo. A ação de democratizar neste estudo é vista como processo e resulta em “igualdade ontológica de todos os homens, acessibilidade ilimitada ao conhecimento e a cultura e comunicabilidade ilimitada do conhecimento e da cultura” (Maciel, 1963, p. 30).

Nessa perspectiva, atribuir ao texto função social, além da compreensão textual – exercício circular de voltar ao texto –, é algo que se pode aplicar ao ensino de qualquer outra língua ou disciplina escolar.

É preciso ainda considerar que a língua inglesa é o idioma oficial ou a língua dominante em mais de 60 países, seu acesso por meio de livros, sites etc. É praticamente ilimitado, embora não estejam disponíveis a todos. Quanto mais exposição à língua o indivíduo tiver, através de variadas fontes e propósitos diversos, mais familiarizado ele estará com o uso e mais propenso à aquisição da língua.

4. Os gêneros discursivos em diferentes textos como objeto de ensino e as sequências didáticas

Bakhtin (2015) explica em seu texto *Os Gêneros do Discurso* que a pluralidade de gêneros do discurso, orais e escritos, é infindável porque a atividade humana é complexa e inesgotável fazendo com que os gêneros variem conforme a dinâmica de cada campo de atividade do homem. Segundo o autor, a heterogeneidade não deve ser minimizada e é por isso que não é fácil precisar a natureza do enunciado. O autor diferencia os gêneros discursivos em primários e secundários (simples e complexos); os primários se formam em condições de comunicação discursiva imediata, sendo predominantemente no gênero oral, enquanto os secundários se formam em condições de convívio mais complexas, desenvolvidas e organizadas, predominantemente, o gênero escrito.

De acordo com Bakhtin (2015, p, 265) “o enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional”. O estudo da natureza do enunciado e da pluralidade de formas de

gênero dos enunciados nos múltiplos campos da atividade humana é de muita relevância para a maioria dos campos da linguística, pois todo trabalho de pesquisa de material linguístico concreto opera com enunciados escritos e orais concretos, de onde os pesquisadores extraem os fatos linguísticos que precisam para suas pesquisas. Seja qual for a corrente de estudo, recomenda-se que se conheça a natureza do enunciado em geral e suas particularidades.

Uma das questões ligadas à complexidade do enunciado é o estilo individual do falante; todo enunciado oral e/ou escrito, primário e/ou secundário é individual e pode ter estilo individual. Bakhtin (2015) exemplifica essa questão com a literatura de ficção, cujo principal objetivo é compor a construção do enunciado através de diferentes aspectos da individualidade. O estilo individual pode estar correlacionado com o uso da língua materna, pois segundo o autor somente ela se materializa na forma individual. Os gêneros do discurso que naturalmente exigem uma forma mais padronizada, como documentos oficiais, oferecem menos condições para a liberdade da individualidade na linguagem. Os estilos de linguagem ou funcionais são estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Os gêneros são aplicados em cada campo de atuação do homem correspondendo ao seu respectivo estilo de linguagem, sendo gerados e determinados a depender da função e da condição de comunicação de cada campo.

De acordo com o autor, não se deve separar estilo de gênero, pois, historicamente, existem mudanças nos estilos de linguagem e elas estão ligadas às mudanças de gêneros do discurso,

A linguagem literária é um sistema dinâmico e complexo de estilos de linguagem; o peso específico desses estilos e sua inter-relação no sistema da linguagem literária estão em mudança permanente. A linguagem da literatura, cuja composição é integrada pelos estilos da linguagem não literária, é um sistema ainda mais complexo e organizado em outras bases. (BAKHTIN, 2015, 267).

O autor destaca a necessidade de se fazer uma composição histórica dos gêneros discursivos que reflitam as mudanças que perpassam a vida das pessoas com o intuito de que a dinâmica histórica dos sistemas seja compreendida e também para passar da descrição simples, não-aprofundada, dos estilos que estão presentes alternando para explicação histórica dessas mudanças, pois os gêneros discursivos são “correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2015, p. 268).

Em relação à gramática (apenas o sistema da língua) e à estilística (o conjunto de um enunciado individual ou do gênero discursivo), afirma Bakhtin (2015) que ambos concordam e se contradizem como em qualquer fenômeno de linguagem. Quando o falante escolhe a forma gramatical já se caracteriza um ato estilístico. Todavia, o autor esclarece que os dois pontos de vista não substituem um ao outro, mas combinam-se metodologicamente. A fim de superar as concepções do fluxo discursivo, é importante fazer o estudo da natureza dos enunciados para auxiliar de forma correta a natureza do sistema da língua, as palavras e as orações. Nessa perspectiva, forma, conteúdo e estilo não se separam no processo de ensino e aprendizagem dos gêneros discursivos.

Segundo Leontiev (1983), a atividade de linguagem se origina nas situações de comunicação e age como uma interface entre o sujeito e o meio e responde a um motivo geral de representação-comunicação. Para Bronckart (1996) citado por Schneuwly e Dolz (2004), a atividade é um sistema de ações delimitadas pelo julgamento social. São estruturas de comportamento orientadas por objetivos que advêm da vontade consciente, implicando na representação do seu efeito no âmbito da interação social. Já Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) dizem que a produção, compreensão, interpretação e memorização de um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos constituem uma ação de linguagem, respeitando as diferenças entre as formas oral e escrita, e que todo sujeito se adapta às características do contexto.

Schneuwly e Dolz (2004), em *Gêneros Orais e Escritos na Escola*, propõem a criação de contextos precisos em ambientes escolares, para que a partir deles sejam desenvolvidas diversas atividades que ofereçam aos aprendizes a apropriação das noções, técnicas e instrumentos essenciais ao desenvolvimento de suas habilidades escritas e orais, em diferentes situações de comunicação. Passamos então a tratar de como ensinar os gêneros discursivos.

Ambos os autores mostram que o gênero é elaborado por cada grupo social, conforme a necessidade da temática a ser tratada, o perfil desses participantes, o desejo e a intenção de enunciar, passando o gênero a ser um instrumento de enunciação. Para que haja uma ação discursiva, há a elaboração de uma base de orientação – relação entre meio-fim – que é definida a partir da finalidade da enunciação, quem é o receptor da enunciação e o conteúdo em si. É exatamente essa base de orientação que define um possível conjunto de gêneros; que são ocasionais e flexíveis. São eles que definem o que deve ser dito, o tipo de estrutura (definida por sua função) e de relação com os participantes dessa troca verbal que compõem os gêneros. Eles são caracterizados por um estilo considerado “elemento do gênero”;

gramática, léxico e estilística. Schneuwly (2004, p. 24) fundamentando-se em Bakhtin (1979) afirma que “Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos; se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”, e ressalta que é devido à definição dos parâmetros da situação que conduzem à ação que a escolha do gênero é feita. O gênero é, portanto, um instrumento.

A ideia de que o gênero é um instrumento de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais especificamente no domínio do ensino da produção textual oral e escrita, foi desenvolvida por Schneuwly e Dolz que se apoiaram na matriz marxista.

A apropriação não é senão o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos materiais de produção. A apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos. (MARX; ENGELS *apud* SCHNEUWLY 2004, p. 20-21).

Se o processo de apropriação das experiências acumuladas pelos indivíduos durante a vida forma o desenvolvimento desse indivíduo, as noções de prática social e atividades de linguagem são fundamentais; uma fornece a perspectiva social das experiências vividas e a outra a questão psicológica. A apropriação se refere às duas noções.

As práticas de linguagem funcionam como mediadoras das práticas sociais. Schneuwly e Dolz (2004, p. 62) recorrem a Bautier para esclarecer que as práticas de linguagem implicam tanto as dimensões sociais como as cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem, em situação particular de comunicação, e são conceituadas como “o lugar de manifestações do individual e do social na linguagem”. Com isso, inferimos que o estudo do funcionamento da linguagem no âmbito da prática social requer a análise das variações, diretamente ligada às esferas sociais e aos indivíduos contidos nelas.

A sequência didática é o “elemento-chave” em sala de aula para o ensino da língua/linguagem. À vista disso, os autores expõem e detalham os procedimentos desse conjunto de atividades escolares organizadas sistematicamente, acerca de um gênero textual oral ou escrito para dar aos alunos práticas de linguagens novas e auxiliá-los a apoderarem-se de um gênero de texto dificilmente dominável, facilitando o exercício da escrita e da fala, de forma adequada, em uma determinada situação de comunicação.

Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 107), as sequências didáticas não devem ser consideradas como um manual a ser seguido passo a passo. É função do professor escolher sequências dentre as que estão propostas em função dos objetivos do programa de um Cadernos da Fucamp, v.20, n.47, p.37-54/2021

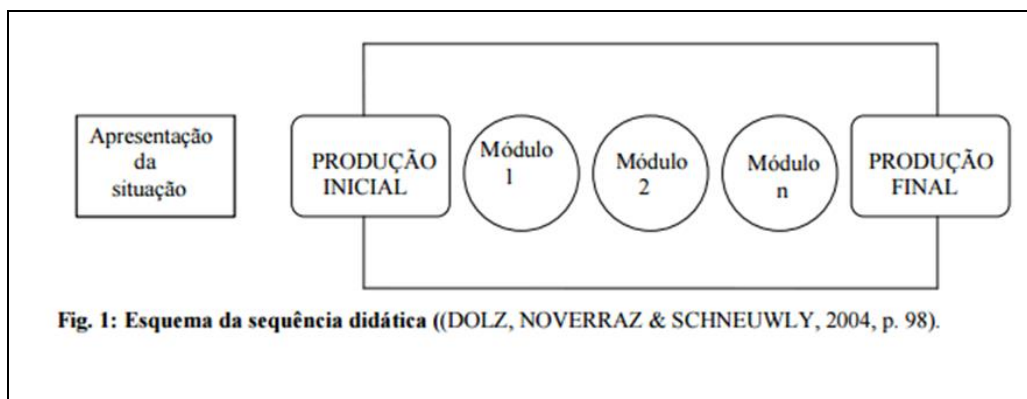
ciclo/ano escolar e do nível de dificuldade do que está sendo proposto ao aluno, de forma que essa escolha não desconsidere o caráter motivante que um gênero pode oferecer a determinado perfil de aluno.

Também é função do professor escolher quais módulos e/ou atividades deverão ser efetivadas em uma sequência de acordo com as dificuldades encontradas pelos alunos ao realizar dada tarefa proposta. Ao analisar as produções iniciais dos seus alunos, o docente deve identificar as atividades que convém a todos e as que são indicadas apenas a parte dos alunos. É muito importante que ele descarte as atividades cujas previsões aparentam ser inadequadas ao uso. Para que o trabalho seja adaptado à realidade da turma, é possível que, por vezes, o professor precise recriar atividades ou até mesmo efetuar adequações aos textos escolhidos.

Portanto, a intenção não é a de pedir aos professores que realizem todas as sequências na sua integralidade, mas de levá-los a apropriarem-se, progressivamente, da proposta. Apesar de sua amplidão, o material proposto, aliás, está distante de recobrir o conjunto dos gêneros que poderiam ser abordados em sala de aula. As sequências devem funcionar como exemplos à disposição dos professores. Elas assumirão seu papel pleno se os conduzirem, através da formação inicial ou continuada, a elaborar, por conta própria, outras sequências. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 108).

Os autores criaram a estrutura de base de uma sequência didática como podemos ver no quadro que se segue.

Quadro 1 – Esquema de Sequência Didática



Fonte: SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 83.

A apresentação da situação, etapa inicial, tem o objetivo de mostrar aos alunos a proposta de comunicação que será realizada até a produção final, fornecendo todas as informações necessárias para que conheçam o projeto de classe pretendido, bem como a aprendizagem de linguagem a que está relacionado. Esse momento proporciona ao aluno uma melhor compreensão sobre a tarefa que lhe é proposta e o prepara para a produção inicial. É um momento de construção de representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser feita.

Nessa etapa, já é possível que o professor avalie as capacidades adquiridas dos alunos, se as atividades oferecidas são adequadas à turma ou se precisam sofrer ajustes para adequação à realidade dos alunos. É um momento decisivo que deve ser apresentado de maneira explícita para melhor compreensão da situação de comunicação que os discentes devem agir, seja na produção de texto oral ou escrita. A produção inicial tem a principal função de regular a sequência didática, tanto para os alunos como para o professor. Por meio da produção, a finalidade da sequência didática vai se construindo mais nitidamente no âmbito comunicativo, também se apresenta como lugar de aprendizagem no âmbito das problemáticas. A sequência inicia a partir da definição do que deve ser trabalhado com o intuito de atingir o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, que vão se apropriando do campo linguístico do gênero em foco preparando-se para a produção final. O importante é saber que a construção modular das sequências facilita ajustes e adequação da atividade.

A fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado. Na medida do possível, as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um projeto de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 85).

Os módulos constituem-se de etapas nas quais são dados aos alunos os instrumentos que eles precisam para auxiliar a atingir o domínio do gênero, uma vez que os problemas que apareceram na primeira produção são trabalhados de forma sistemática e aprofundada. Os autores afirmam que

O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final. Três questões se colocam quanto ao encaminhamento de decomposição e de trabalho sobre problemas assim isolados: 1) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar?; 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular?; 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos? (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 88).

A produção de textos escritos e orais não é um processo simples e os problemas a serem enfrentados são diversos, atuam em níveis diferentes e ao mesmo tempo na atividade interna do indivíduo. Os alunos vão se deparando paulatinamente com problemas específicos de cada gênero e precisam ser capazes de resolvê-los um a um. Para tanto, Schneuwly e Dolz (2004) recomendam que o trabalho com sequências didáticas seja feito de maneira esquemática, baseada nas abordagens da psicologia da linguagem, seguindo os seguintes passos: representação da situação de comunicação, elaboração dos conteúdos, planejamento do texto e realização do texto.

O princípio fundamental de elaboração de um módulo que trate de um problema de produção textual é variar os modos de trabalho. Além disso, convém preocupar-se com o revezamento dos trabalhos com a turma inteira, com agrupamentos e trabalhos feitos individualmente. Em cada módulo da sequência, vale propor atividades em perspectivas diferentes, a fim de oportunizar o acesso dos alunos ao gênero através de instrumentos variados, ampliando as chances de executarem produções mais bem-sucedidas.

Os autores distinguem três categorias de atividades e exercícios importantes durante a fase dos módulos: as atividades de observação e de análise de textos, as tarefas simplificadas de produção de textos e a elaboração de uma linguagem comum. Os passos das abordagens da psicologia da linguagem e as categorias supracitadas serão explanadas, em detalhes, durante a fase dos módulos dessa pesquisa.

É na fase dos módulos, no esquema de sequências didáticas, que os alunos aprendem a dialogar sobre o gênero exposto. Eles apropriam-se de uma linguagem técnica que será comum a todos os personagens da sala de aula, ampliando seus conhecimentos sobre aquele determinado gênero. Essa linguagem favorece a atitude reflexiva e o autocontrole do comportamento.

Em geral, esse vocabulário técnico e as regras elaboradas durante as sequências são registrados numa lista que resume tudo o que foi adquirido nos módulos. Essa lista

pode ser construída ao longo do trabalho ou elaborada num momento de síntese, antes da produção final; ela pode ser redigida pelos alunos ou proposta pelo professor. Independentemente das modalidades de elaboração, cada sequência é finalizada com um registro dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero durante o trabalho nos módulos, na forma sintética de lista de constatações ou de lembrete ou glossário. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 90)

Conforme visto no quadro 1, a parte final do esquema de sequências didáticas é chamado de produção final. Essa produção final dá ao aluno a oportunidade de praticar todas as estratégias oferecidas durante os módulos. Se houver interesse do professor, nessa fase, pode ser feita uma avaliação de tipo somativo. Ela pode ser mais objetiva, se harmonizada com os critérios elaborados no percurso da sequência. Entretanto, há sempre uma parte subjetiva assegurada. A avaliação é uma forma de comunicação e troca, uma atribuição de valor ao trabalho produzido. Por isso, vale ressaltar que convém aos professores terem uma atitude responsável, humanista e profissional.

Considerações finais

Refletindo sobre todos os pressupostos em pauta, podemos concluir que devemos nos atentar ao trabalho intencional e sistemático com gêneros textuais, ao apontar um caminho para ensinar uma língua estrangeira, por meio de gêneros textuais em seus variados usos, considerando que todo e qualquer texto constitui um gênero discursivo.

As sequências didáticas propostas por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2011) contribuem para o ensino de uma língua estrangeira, visto que uma organização temporal elaborada sobre a base de uma associação de gêneros que consideram os mais diversos níveis de funcionamento da linguagem é uma proposta aberta e negociável; aberta porque não é possível prever todos os problemas de aprendizagem, por isso, esse processo de ensino é continuamente ajustado, negociável porque os sujeitos podem participar desse processo nas diferentes fases de elaboração. É um trabalho gradual que permite ao professor aprimorar seus conhecimentos e suas práticas pedagógicas para mediar aos seus alunos o processo de aquisição de linguagem, por meio de gêneros textuais como objeto de ensino e de aprendizagem.

Esperamos que o estudo aqui apresentado contribua para a formação de professores que ensinam uma língua estrangeira para crianças e adolescentes na educação básica e que almejam adquirir uma segunda língua, além de contribuir para a compreensão de como o

Cadernos da Fucamp, v.20, n.47, p.37-54/2021

professor pode trabalhar com atividades significativas que façam sentido para seus alunos em sala de aula.

Referências

- ALDERSON, J. C. Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? In: **Reading in foreign language**. London and New York: Longman, 1984. pp. 1–27.
- BAJARD, E. O desvelamento do texto: didática da língua estrangeira e alfabetização. **Rencontres** (PUCSP), v. 10, p. 183-198, 2005.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- LEONTIEV, A. **Actividad, Conciencia y Personalidad**. La Habana: Pueblo y Educación, 1983.
- MACIEL, J. A fundamentação teórica do sistema Paulo Freire de educação. **Revista de Cultura da Universidade de Recife**, Estudos Universitários, abril-junho, 1963.
- REPKIN, V. Ensino desenvolvnte e atividade de estudo / Developmental teaching and learning activity. **Ensino Em Re-Vista**, v. 21, n. 1, p.85-99, jan./jun. 2014.
- SAUSSURE, F de. **Curso de linguística geral**. Trad. de A. Chelini, José P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix; USP, 1969.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- VIGOTSKI, L. **Obras Escogidas**. Visor: Madrid, 2001.