

*Vertentes e Interfaces I: Estudos Linguísticos e Aplicados***ESTRATÉGIAS PARA O TRABALHO DOCENTE EM LINGUAGEM:
DA LEITURA À PRODUÇÃO TEXTUAL***Suziane da Silva Mossmann***Karoliny Correia***

RESUMO: Este artigo se propõe a discutir a articulação entre as bases teórico-epistemológicas que sustentam a ação docente e o delineamento de estratégias metodológicas para o trabalho com as práticas de leitura, escuta e produção textual, visando à projeção de alternativas para a superação de desafios que têm se colocado no cenário educacional brasileiro nas últimas décadas. A questão de pesquisa que move este estudo é: **que desafios há em se tratando da elaboração didática na Educação em Linguagem e que possibilidades de articulação entre as dimensões filosófico-epistemológica e teórico-metodológica podem ser visibilizadas, a partir da materialização em um plano de trabalho, para a superação desses desafios no que tange à ação docente?** Para tanto, ancoramo-nos na perspectiva materialista-dialética do ideário de base histórico-cultural, tendo como aporte instrumentos em favor de elaborações didáticas, bem como de análises e compreensão de processos de ensino e de aprendizagem (CORREIA, 2017; MOSSMANN, 2019; MOSSMANN, 2019 adaptado de CERUTTI-RIZZATTI; CHRAIM, 2017), os quais articulam concepções de língua e sujeito, bases teóricas e especificidades metodológicas nas práticas de linguagem. Como resultado, foi projetado e analisado, mediante os desafios indicados, um encaminhamento metodológico possível para uma educação em favor da emancipação dos sujeitos no âmbito da formação humana.

PALAVRAS-CHAVE: Bases teórico-epistemológicas; Educação em Linguagem; Estratégias metodológicas; Ideário histórico-cultural.

Introdução

Há pelo menos quatro décadas, no Brasil, são problematizadas, nas pesquisas e nos espaços de formação inicial e continuada, as relações entre o ensino, a pesquisa e os documentos e diretrizes legais afetos às políticas educacionais, com destaque para as questões tangentes à língua e às práticas de linguagem. Tal discussão fundamenta-se em um longo processo de investigações cujo foco é o trabalho educativo no campo das articulações entre

* Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc). Professora efetiva de Língua Portuguesa e Literatura no Estado de Santa Catarina, EEB Aderbal Ramos da Silva, e tutora do curso de graduação em Letras-Português vinculado à UFSC, como bolsista Capes.

** Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc), na área de concentração em Linguística Aplicada, com enfoque em estudos sobre ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa. Professora efetiva de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (Ifsc).

língua, linguagem e literatura. Para tanto, tem-se debatido nexos entre concepções e teorizações que sustentam uma elaboração de estratégias didático-pedagógicas convergentes com a proposição de Educação em Linguagem voltada para a formação humana.

O enfoque na prática social em tensão dialética com os conceitos que a constituem pode ser evocado a partir de diferentes correntes de pensamento do início do século XX. Ancorar-nos nas proposições do Círculo de Bakhtin e da Escola de Vigotsky, considerando suas contribuições para as reflexões acerca das concepções ligadas à língua, à cultura e à formação humana. No Brasil, autores como João Wanderley Geraldi, Magda Soares, Angela Kleiman, Ingedore Koch, Luiz A. Marcuschi, Maria de Lourdes Matêncio, Luiz Percival Leme Britto e Irandé Antunes desenvolveram estudos centrados na busca por refletir sobre as relações de que nos ocupamos no presente artigo, apresentando obras que contribuem para a formação de professores de Língua Portuguesa no Brasil.

Assim, a proposta deste artigo é apresentar, sob a concepção materialista histórico-dialética, uma discussão acerca das articulações entre linguagem e trabalho, abordando o campo da Educação no que se refere ao ensino e à aprendizagem de língua portuguesa e de literatura. Propomo-nos, nesse sentido, a focalizar estratégias para o trabalho docente tangentes às práticas de leitura e de produção textual. Para tanto, partimos de uma questão que orienta a produção deste texto e que se materializa no seguinte enunciado: **que desafios há em se tratando da elaboração didática na Educação em Linguagem e que possibilidades de articulação entre as dimensões filosófico-epistemológica e teórico-metodológica podem ser visibilizadas, a partir da materialização em um plano de trabalho, para a superação desses desafios no que tange à ação docente?** O objetivo centra-se, desse modo, em identificar desafios relativos ao processo de elaboração didática, bem como explicar os nexos entre as estratégias teórico-metodológicas para o trabalho docente em linguagem e a ancoragem filosófico-epistemológica, dadas as relações entre leitura, escuta e produção textual.

Para tanto, este texto organiza-se em quatro seções: i) fundamentos: concepções filosófico-epistemológicas e teórico-metodológicas; ii) desafios para a implementação da elaboração didática; iii) estratégias para o trabalho docente: prática social como fundamento da Educação em Linguagem; iv) considerações finais.

Fundamentos: conceitos filosófico-epistemológicos e teórico-metodológicos

Nesta seção, serão apresentados três instrumentos que materializam algumas das discussões empreendidas no âmbito do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada em grupo

intitulado Cultura Escrita e Escolarização, da Universidade Federal de Santa Catarina. Tais instrumentos sintetizam a busca por articular os fundamentos de bases filosófico-epistemológicas às perspectivas teórico-metodológicas no âmbito da pesquisa e do ensino. Tratamos, dessa forma, de um diagrama de fundamentação para o trabalho docente – apresentado em Mossmann (2019) a partir de discussões desenvolvidas pelo grupo de pesquisa mencionado acima; em seguida, apresentamos outro instrumento denominado diretrizes de análise sob ancoragem histórico-cultural (CORREIA, 2017) e, por fim, o diagrama de integração didática (MOSSMANN, 2019 adaptado de CERUTTI-RIZZATTI; CHRAIM, 2017). A menção a tais instrumentos parece-nos relevante haja vista que lançamos mão dos fundamentos já mencionados para embasar sua elaboração.

Assim, para tratar das estratégias para o trabalho docente em termos da Educação em Linguagem no que se refere aos nexos entre prática social e metacognição, importa retomar e delimitar os fundamentos anunciados como eixo desta seção. Partimos do conceito de educação, tomando-o como ato/atividade que tem como foco o desenvolvimento intelectual dos sujeitos envolvidos. É possível, nesses termos, recorrer a uma série de conceitos, sendo importante atentar ao fato de que as concepções remetem sempre a determinadas lógicas e por isso é imprescindível que compreendamos essas articulações conceituais e suas implicações para as escolhas metodológicas. Acerca dessa questão, citamos Martins (2015a, p. 10), que ancora sua proposição de abordagem do método científico em uma perspectiva materialista histórico-dialética, propondo ênfase na busca por coerência epistemológica:

Para o materialismo histórico dialético, o mundo empírico representa apenas a manifestação fenomênica da realidade em suas definibilidades exteriores. Os fenômenos imediatamente perceptíveis, ou seja, as representações primárias decorrentes de suas projeções na consciência dos homens, desenvolvem-se à superfície da essência do próprio fenômeno. [...] Kosik (1976) afirma que a essência do fenômeno não está posta em sua *pseudoconcreticidade* (concreticidade aparente), não se revelando de modo imediato mas sim, pelo desvelamento de suas mediações e contradições internas fundamentais. A construção do conhecimento demanda então a apreensão do conteúdo do fenômeno, preche de mediações históricas concretas que só podem ser reconhecidas à luz de abstrações do pensamento, isto é, do pensamento teórico. (grifo da autora)

É movimento essencial, diante do raciocínio a que nos alinhamos, manter em nosso horizonte a relevância da apropriação de objetivações culturais que nos possibilitem desmistificar esvaziamentos dos nexos entre conceitos fundantes e fundamentais em se tratando dos processos formativos. Nesse sentido, a partir do que discute Martins (2015b, p. 4 - 5), acrescentamos uma elucubração que nos parece relevante para articularmos educação e trabalho:

No seio da sociedade capitalista, o professor é um trabalhador como outro qualquer, entretanto, o produto do seu trabalho não se materializa num dado objeto físico. O produto do trabalho educativo revela-se na promoção da humanização dos sujeitos, na consolidação de condições para que os indivíduos se apropriem do saber historicamente sistematizado pelo gênero humano. [...] O trabalho educativo pressupõe o ser humano diante de outro ser humano de quem não pode estar estranho (alienado), fundando-se numa relação que é por natureza interpessoal e mediada pelas apropriações e objetivações desses sujeitos.

O fazer docente é uma atividade que requer o desenvolvimento intelectual e cultural, uma vez que a formação do professor tem implicações diretas no produto de sua atividade, ou seja, na formação dos sujeitos. Por essa razão, a intencionalidade é aspecto basilar do agir docente, uma vez que é um pressuposto da consciência que se desenvolve pela apropriação conceitual na participação nas atividades, na prática social.

Acerca dos processos formativos, Vygotski (2012 [1931]) investiga especificidades das relações para o desenvolvimento psíquico humano, considerando o papel da língua, mais precisamente da apropriação conceitual, no sentido de apropriação como subjetivação por meio da incorporação ao repertório dos objetos culturais organizados em sistemas. Ele apresenta os planos genéticos, superando dicotomias entre natureza e cultura, e trata das relações intersubjetivas como elemento crucial para a complexificação das funções psíquicas, o que depende e requer domínio dos instrumentos técnicos e psicológicos e da própria conduta em uma dinâmica permanentemente marcada pela reestruturação da imagem subjetiva da realidade objetiva, implicando possibilidades de o sujeito analisar e compreender a realidade a partir de novos e outros nexos.

Nesses termos, no que tange aos conceitos afetos ao trabalho docente em Linguagem, com enfoque nas práticas sociais de uso da língua, tal qual propõem pesquisadores da Linguística Aplicada desde meados dos anos 80 no Brasil, ancorados em proposições que tomam a língua como objeto social e cultural, vivo, dinâmico e marcado pelas relações econômicas e pelo conceito de ideologia, apresentamos um diagrama que materializa a proposição de uma indissociável articulação entre teoria e prática:

Figura 1 – Diagrama de fundamentação para o trabalho docente



Fonte: Mossmann (2019)

A proposta desse diagrama é representar e visibilizar a noção de que as especificidades metodológicas constituem o vértice, o ponto mais alto e comum à base e que expressa um acabamento em termos do trabalho educativo. Essas especificidades metodológicas para o fazer docente se erguem e se fundamentam pelas concepções e pelas bases teóricas. É preciso enfatizar, como defende também Saviani (2012), que o trabalho educativo é um trabalho intencional, focado na apropriação do que foi produzido pela humanidade, visando, conforme propõe Vygotski (2012 [1931]), à complexificação das funções psíquicas para a autorregulação da conduta.

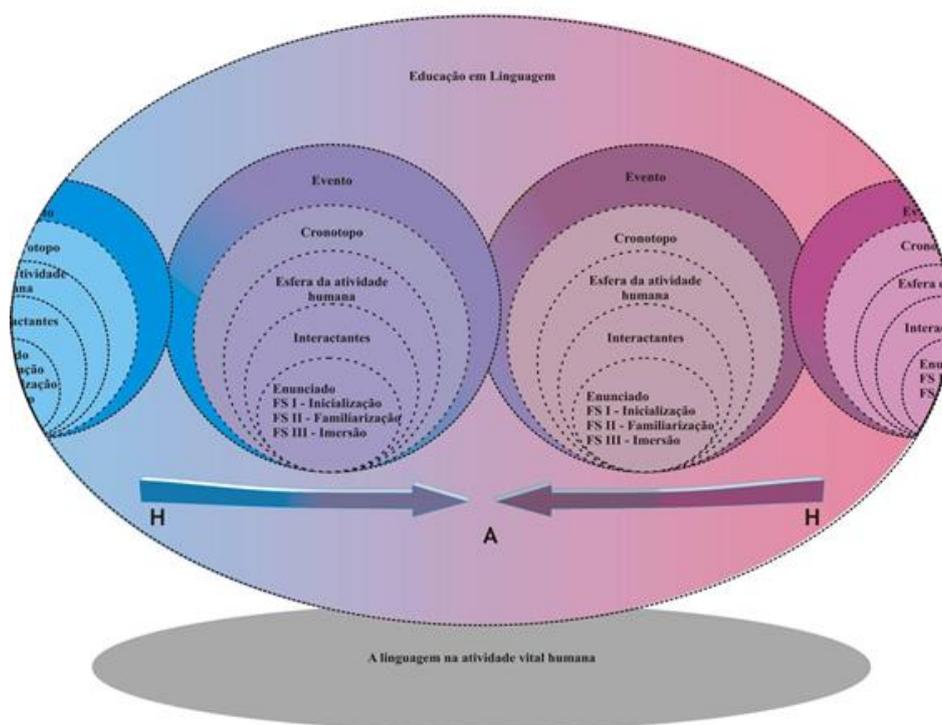
A respeito dos constituintes que figuram no diagrama de fundamentação para o trabalho docente, importa mencionar que é preciso alicerçar o fazer docente a partir de bases convergentes, atentando para possíveis articulações, limites e contradições impingidos pela própria realidade natural e social. Dessa maneira, na base, para além da concepção de educação, já abordada, delimitamos uma concepção de sujeito pautada pela noção da constituição pela intersubjetividade na formação da personalidade/subjetivação/apropriação de objetivações (VYGOTSKI, 2012 [1931]; MARTINS, 2015a). Assumimos o sujeito como ser social, datado, consciente e histórico, inserido em relações que se estabelecem por meio das práticas de linguagem em cronotopos e esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2010 [1952-53]; GERALDI, 2010). No que tange à concepção de língua, ancoramo-nos na conceptualização de linguagem como atividade social de interação materializada por meio de enunciados, os quais são tomados como unidade da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2010 [1952-53]), assumindo a palavra como signo ideológico por excelência (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). Articulamos, ainda, a proposição do pensamento vigotskiano, que toma a linguagem como processo psicofísico constitutivo do psiquismo humano, entendido como parte fundamental do sistema interfuncional, responsável pela formação da imagem subjetiva da realidade objetiva que, por sua vez, faculta o desenvolvimento do pensamento e da vontade.

Na parte intermediária da representação, temos as bases teóricas, as quais entendemos que incorporam diferentes perspectivas e cuja apropriação dá-se de modo permanente e, em nosso entendimento, orientado pela e para a elaboração didática. Além disso, defendemos que as teorias precisam compor o repertório dos professores de modo a manter a convergência de um processo formativo alicerçado pela base já explicitada. Por fim, no vértice da figura, são apresentadas as especificidades metodológicas, as quais incluem o planejamento considerando diferentes abordagens de estruturação da atividade docente. Assim,

salientamos que as relações entre ensino e aprendizagem organizam-se a partir das articulações entre concepções fundantes, teorizações e estratégias metodológicas.

Partindo dessas relações que norteiam o trabalho docente, e considerando a diversidade de abordagens teórico-epistemológicas e metodológicas, passamos à apresentação do segundo instrumento teórico-metodológico que norteará nossas discussões neste artigo: trata-se de um conjunto de diretrizes de base histórico-cultural com enfoque na episteme – concebendo assim a relação entre prática social e dimensão metacognitiva – para o estudo causal e descritivo dos processos de Educação em Linguagem. Esse instrumento metodológico, proposto a partir de Correia (2017), faculta a compreensão sobre os modos e as razões de se organizar determinadas estratégias didático-pedagógicas, no âmbito da pesquisa, bem como a redefinição de estratégias para o trabalho em sala de aula. A necessidade desse olhar crítico em relação às práticas docentes ganha especial destaque quando pensamos que o ideário aqui em pauta tem como princípio a emancipação humana; ou seja, não a mera ampliação do repertório por ele mesmo, como objetivo final do ensino, mas como etapa para a transformação da realidade dos indivíduos.

Figura 2 – Diretrizes de análise sob ancoragem histórico-cultural



Fonte: Correia (2017)

Conforme o que se apresenta, os constituintes dessas diretrizes articulam, em especial, discussões do círculo de Bakhtin – como os conceitos de esfera da atividade humana,

cronotopo, interactantes, enunciado etc. – e discussões vigotskianas - sinalizadas por meio das siglas H e A, respectivamente heterorregulação e autorregulação da conduta (ou seja, movimentos de afastamento ou de aproximação dos modos de operar cognitivamente com um objeto de conhecimento nos processos de instrução formal). Essa articulação tem o intuito de nos auxiliar tanto na caracterização dessas interações pela busca da ampliação do repertório cultural dos sujeitos quanto na compreensão das razões pelas quais essas relações se instituem.

Pensando então na dimensão explicativa dessas diretrizes, que nos auxilia a compreender como e por que determinados usos da língua são empreendidos nas esferas da atividade humana nos processos de ensino e de aprendizagem, mais especificamente na relação professor - aluno, vemos, na base do círculo, a linguagem na atividade vital humana, que é tomada, aqui, como categoria fundante para a ação educativa, pois tomada como trabalho, ou seja, atividade consciente, planejada e intencional na busca pela ampliação do repertório dos sujeitos para a sua emancipação. Isso se justifica porque a língua não é somente instrumento psicológico de mediação simbólica (VYGOTSKI, 2012 [1931]), mas também objeto histórico, ideológico e culturalmente produzido que se dá à apropriação, o que faculta o desenvolvimento cultural dos sujeitos e de suas funções psíquicas superiores – atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos.

A Educação em Linguagem, por sua vez, com foco na emancipação humana, está marcada no círculo maior, estando os eventos com a escrita – os círculos menores (ou seja, as interações sociais com ênfase na apropriação do conhecimento) – em articulação concêntrica e zonas de intersecção, pois é a partir da historicização e progressão de eventos que é possível compreender o processo de ampliação de repertório cultural por meio da apropriação de conhecimentos.

Esses eventos são, portanto, o eixo analítico do estudo, tendo em vista que são eles que manifestam os usos da língua, os quais são condição para a explicação dos desempenhos pontualmente descritos. Assim, para entender como e por que o processo de ensino e de aprendizagem se efetiva em cada evento, é preciso compreender as seguintes especificidades:

a) cronotopo: imbricação de datação histórica e caracterização espacial de cada evento, sendo este constituinte mais saliente que os demais, pois os eventos sempre se inserem em uma dimensão espaço-temporal, o que reverbera sobre os demais constituintes;

b) esfera da atividade humana: caracterização da natureza das atividades e da configuração das relações interpessoais que são visibilizadas nos espaços sociais do cronotopo em questão;

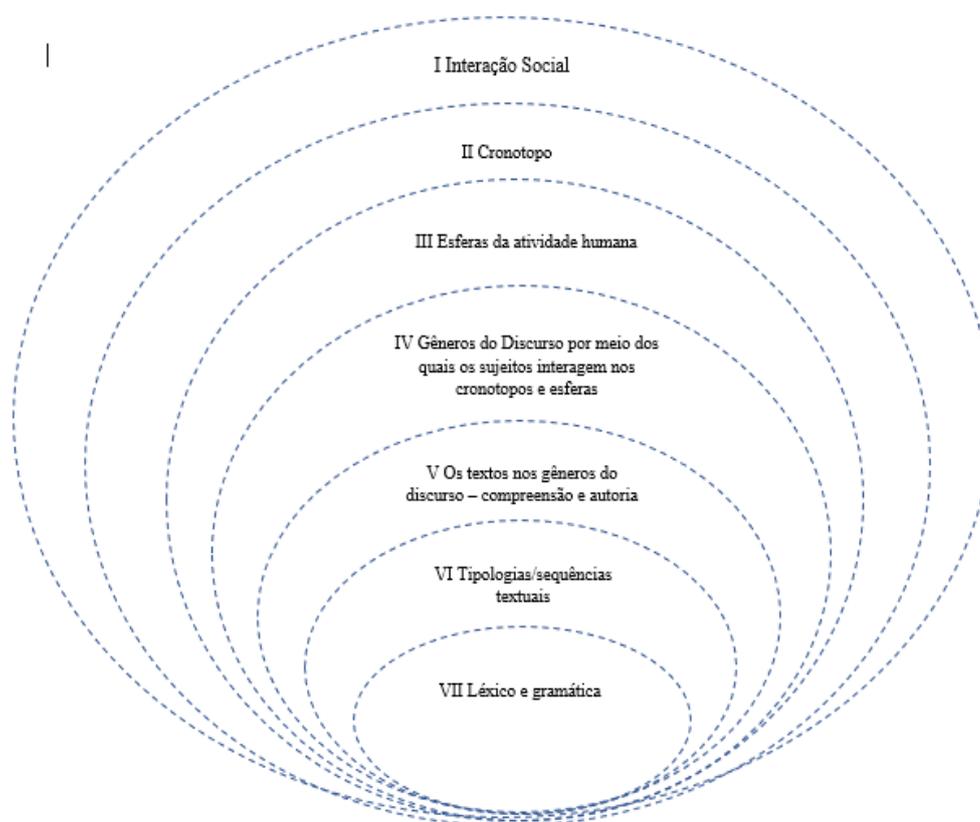
c) interactantes: caracterização dos sujeitos envolvidos nos processos de instrução formal, incluindo questões de ordem socioeconômica, como condições objetivas para o ‘acesso aos’ e a ‘apropriação dos’ objetos de conhecimento tematizados, domínio da orientação cognitiva, disposição para agir etc. Pensando na prática educativa, essa caracterização tem especial destaque, pois emerge a relevância das relações intersubjetivas, que se dão considerando um interlocutor mais experiente na relação com o objeto cultural dado à apropriação, pois é ele quem vai atuar na zona de desenvolvimento iminente (VYGOTSKI, 1982 [1934]) do interlocutor menos experiente, facultando o desenvolvimento cultural do ser humano e de suas funções psíquicas superiores;

d) enunciado: análise da materialidade textual, mas sem desconsiderar a dimensão social dos enunciados como produto cultural, como indicativo do movimento de aproximação ou distanciamento dos modos de operar cognitivamente com um mesmo objeto de conhecimento, o que nomeamos por focos de saliência. Para facilitar esse processo analítico, essa abordagem foi organizada em dimensão tripartite com base nos estágios de gradação na consolidação do que Wertsch (1985) chama de estado de intersubjetividade: (i) inicialização na textualização estrita nos gêneros do discurso da esfera em questão: focos vistos como iniciais para a referida esfera em que se constituem e não são necessariamente restritos a ela; (ii) familiarização com essa textualização estrita: focos tomados como condição para a imersão nessa esfera e que se constituem de vivências progressivamente ampliadas, também não se restringindo a esse entorno; (iii) imersão na textualização de tais gêneros nessa mesma esfera: focos que implicam vivências mais ampliadas e estreitamento das interações para usos da escrita mais adensados e atinentes às demandas do referido entorno.

A partir de tais diretrizes analíticas, é válido mencionar que a caracterização descritiva desses focos, considerando também a historicização dos demais constituintes nos eventos analisados, contribui para a compreensão do movimento de heterorregulação da conduta (sigla H nos polos laterais) – que sinaliza ausência de compartilhamento de conhecimentos sobre um determinado objeto cultural – para autorregulação da conduta (sigla A no centro) – processo em que já há compartilhamento desses conhecimentos. Esse processo pode ser representado por meio das setas que partem das laterais ao centro, indicando o movimento progressivo (marcado pela progressão das cores convergentes e setas convergentes) de distinção para convergência dos modos de operar cognitiva e axiologicamente com determinado objeto cultural. Essa compreensão, por sua vez, tem ancoragem na matriz filosófica dessas diretrizes de análise, que não pode ser denegada sob o risco de as análises desenvolvidas ficarem restritas à constatação empírica.

O terceiro instrumento a ser abordado neste artigo focaliza o processo de elaboração didática para a docência em Linguagem. Essa representação foi nomeada como integração didática e foi adaptada por Mossmann (2019) a partir de Cerutti-Rizzatti e Chraim (2017). A proposição metodológica em questão ancora-se nas objetivações concernentes ao estudo da língua sob a égide do ideário histórico-cultural em discussão no Brasil desde meados da década de 1980. A resignificação em tela busca manter a prática social como eixo, mas reafirma o enfoque epistêmico-conceitual da educação em linguagem.

Figura 3 – Integração Didática



Fonte: Mossmann (2019)

O diagrama de integração didática sintetiza, assim, a materialidade das complexas relações afetadas ao trabalho docente com foco nos processos de autoria (escrita e oralidade/sinalização) e de compreensão (leitura e escuta). É importante atentar para o fato de que esse instrumento é complementar aos que foram anteriormente apresentados, assumindo como foco a elaboração didática dadas as especificidades teórico-metodológicas e epistemológicas para o ensino e a aprendizagem de línguas.

Acerca da estruturação desse diagrama, salientamos que ele é composto também por círculos concêntricos e por linhas pontilhadas, indicando imbricações entre os constituintes, em um movimento de tensão dialética. No que respeita aos conceitos que o compõem, parte-

se da interação, da prática social como lócus das relações intersubjetivas materializadas no bojo das particularidades do cronotopo, como representações das experiências sociais objetivadas e tornadas parte do repertório cultural, bem como das esferas da atividade, as quais se marcam pelos elementos relativos ao trabalho da, na e para a organização das práticas sociais. A participação na relação intersubjetiva requer, assim, determinados usos da língua que se estabilizam em gêneros do discurso, conformados por textos que se materializam por meio dos processos de compreensão e de autoria e que requerem atenção a conceitos afetos às tipologias textuais e aos conhecimentos de léxico e gramática.

Assim, entendemos como movimento essencial do e para o fazer docente uma proposição metodológica que trate de modo integrado prática social e metacognição, o que buscamos representar por meio da elaboração do diagrama de integração didática. Compartilhamos com Cerutti-Rizzatti e Pereira (2016) a compreensão de que tomar a língua no bojo da prática social implica o tensionamento entre conceitos científicos e cotidianos sobre a língua/linguagem, considerando a atuação docente orientada para os processos de compreensão e de enunciação, de modo que os textos em gêneros do discurso sejam assim abordados pela pertinência da objetivação decorrente da complexificação dos modos de se pensar a língua como interação social, retomando e articulando tais compreensões com o que apresentamos nas Figuras 1, 2 e 3 nesta seção.

Assim, a seguir, buscaremos tocar nos desafios que se interpõem à efetivação de um trabalho educativo coerente e convergente com os pressupostos teórico-filosóficos aqui abordados.

Desafios para a implementação da integração didática

Com foco nas discussões empreendidas sob as ancoragens que fundamentam o trabalho docente, com ênfase à perspectiva da integração didática (com base em adaptação de MOSSMANN, 2019), e considerando a necessária articulação entre as dimensões filosófico-epistemológica e teórico-metodológica, cabe agora, nesse primeiro momento, delinear os desafios que se colocam frente à elaboração didática na Educação em Língua para que, em um segundo momento, possamos projetar possibilidades metodológicas, ancoradas no ideário histórico-cultural, que visem à superação desses desafios e, por consequência, a ampliação do repertório dos estudantes para a emancipação desses sujeitos na sociedade.

No que se refere então aos desafios encontrados para a concretização desse trabalho docente com as práticas de leitura, escuta e produção de textos, alguns deles já foram tornados senso comum. Contudo, se ainda os enfrentamos, é preciso que mencionemos sua

existência, já que, se é de conhecimento de todos, podemos então pensar soluções, saídas, caminhos para lidarmos com tais adversidades. Assim, no conjunto desses desafios, organizamo-los em dois movimentos: aqueles que se referem, de um lado, aos processos materiais para a formação de leitores e produtores de texto na escola, tais como questões de ordem estrutural e econômica; e, de outro, os que concernem aos processos imateriais, centrados tanto no desenvolvimento psíquico-social de professores quanto de estudantes, tais como apropriação de conhecimentos, atenção voluntária e disposição para agir nas relações intersubjetivas em sala de aula.

Iniciando pelo primeiro movimento, destacamos aqueles que focalizam questões relacionadas à infraestrutura e organização do sistema educacional, os quais situam a dimensão cronotópica, em seus aspectos políticos e socioeconômicos mais amplos, dos processos de instrução formal no tensionamento com a inserção social e de acesso a bens culturais dos sujeitos participantes nesse entorno espaço-temporal. Questões como a superlotação de turmas, carga horária insuficiente das disciplinas e excessiva do professor, pouca disponibilidade de dispositivos e materiais para o desenvolvimento do planejamento docente, entre outras questões, refletem na dificuldade de se colocar em prática um processo formativo que se ancore na emancipação dos sujeitos. Quanto à formação de leitores, especificamente, em termos de acesso a obras em textos em gêneros do discurso secundários, por exemplo, tem se visibilizado, especialmente no âmbito das escolas públicas, a ausência de recursos financeiros para aquisição de obras físicas e ferramentas para leitura que subsidiem a ação docente, bem como a falta de tempo para a execução de tais atividades e suas respectivas devolutivas por parte do professor, com ênfase à formação da autoria. Soma-se a isso a existência de acervos desatualizados nas bibliotecas e em número reduzido, considerando o agrupamento das turmas nas escolas, a carga horária das disciplinas e a inviabilidade de desenvolver um trabalho que faculte a imersão dos estudantes quanto aos usos da língua nos diversos gêneros do discurso.

Além disso, para além da esfera escolar, a despeito de questões econômicas relacionadas a acesso aos bens materiais necessários para a apropriação de conhecimentos, observa-se a ausência de espaços em nossa sociedade que tornem a leitura e a escrita uma atividade essencial, o que repercute, muitas vezes, em não engajamento, por parte dos estudantes, em atividades que envolvam essas práticas de linguagem e, em muitos casos, em adesão a proposições tais nos limites de uma reação-resposta de tom obrigatório, visando apenas ao atendimento a exigências dos fazeres escolares com o fim em si mesmos e não como compreensão responsiva aos enunciados de seus interlocutores (BAKHTIN, 2002 [1975]).

Outro fator que dificulta do trabalho docente no âmbito da Educação em Linguagem se refere à produção, elaboração e compartilhamento de conteúdos em uma perspectiva de massificação, ou seja, a disponibilidade de textos curtos e simplificados que circulam em redes e aplicativos, que vão de encontro à complexificação dos modos de operar cognitivamente com esses artefatos. Há ainda a tensão com o mercado de materiais didáticos prontos, o que se sustenta, muitas vezes, em decorrência da sobrecarga de trabalho semanal para organização das aulas e seleção dos materiais, bem como da carência de tempo para a devolutiva das atividades e de parcerias para desenvolvimento das estratégias metodológicas, considerando a referida falta de tempo e de espaço para encontros pedagógicos gerais e por área.

Quanto ao segundo movimento, sinalizamos os desafios do âmbito imaterial das ações educativas, como o processo de apropriação conceitual (VYGOTSKI, 2012 [1931]) de docentes e estudantes para a concretização de atividades tais e a disposição de assinar ou não o ato (BAKHTIN, 2010 [1920-24]) nessas interações intersubjetivas. No que tange à ação docente, estudos têm demonstrado (Correia, 2013; GIACOMIN, 2013; GOULART, 2018; MOSSMANN, 2019) dificuldades quanto à articulação dos referenciais teórico-epistemológicos que norteiam a ação docente e as elaborações didáticas que convergem com tais bases. Tais questões, muitas vezes, são motivadas pela linha tênue que se coloca entre a artificialidade constitutiva (HALTÉ, 2008 [1998]) da prática escolar e o artificialismo dessa mesma prática. Explicando de outro modo: enquanto o primeiro processo se refere ao ensino intencional e com propósitos distintos daqueles gestados nas relações intersubjetivas em situações naturalísticas em sua esfera de origem; o segundo volta-se ao cumprimento de fazeres escolares por eles mesmos, na assepsia das suas condições de produção, voltados quase que exclusivamente às questões burocráticas de atendimento curricular.

Tais dificuldades, em boa parte das situações, em detrimento das questões relacionadas aos processos materiais anteriormente sinalizados, são motivadas pela ausência, insuficiência ou baixa oferta de formação continuada para os docentes seguirem se apropriando das teorizações e discussões que envolvem a esfera escolar e acadêmica. Como consequência, tais desafios reverberam no processo de apropriação de objetos de conhecimento por parte dos alunos, tendo em vista a atividade mediadora desse profissional na formação para os usos da língua em gêneros do discurso que circulam em diferentes esferas da atividade humana e a necessidade, desse modo, de apropriação conceitual docente dos princípios teórico-metodológicos para o exercício da profissão.

Em se tratando do contexto imediato em que nos encontramos – a pandemia da COVID-19 –, vemos mais um fator complicador para professores e alunos: o trabalho remoto

e as implicações relacionadas à falta de acesso à internet, à dificuldade de organização do ensino e dos estudos, ao compartilhamento de computador com mais membros da família, aos reflexos sobre a saúde mental e física desses indivíduos que os impossibilitam de participar de tais momentos pedagógicos, entre outras situações. Tal trabalho, muitas vezes organizado por meio de uma proposta de ensino híbrido em virtude de determinações quanto ao retorno presencial e gradual, tem tornado cada vez mais dificultosas ações de ressignificação das práticas de ensino e de aprendizagem, visto que potencializam os demais desafios aqui já apresentados e inviabilizam um processo revolucionário de formação humana integral.

O recrudescimento de tais desafios, aqui brevemente apresentados, ao longo das últimas décadas tem sinalizado a necessidade de investimento em formação inicial e continuada na docência, bem como de implementação de políticas públicas que valorizem o trabalho docente e que supram as carências de infraestrutura do sistema educacional. Entendemos que, a partir disso e em meio às contradições inerentes ao percurso, os desafios imateriais também possam ser superados, tendo em vista que implicam relações mais complexas que envolvem não só a dimensão individual de assinar o ato (BAKHTIN, 2010 [1920-24]), mas também uma dimensão social – não estar alienado do acesso aos bens materiais e imateriais. Faz-se, assim, relevante passarmos à indicação de encaminhamentos metodológicos possíveis, sob a perspectiva histórico-cultural aqui assumida, de modo que a prática social, no âmbito da Educação em Linguagem, seja tomada como ponto de partida e ponto de chegada, almejando a apropriação conceitual para a transformação da realidade social dos sujeitos.

Estratégias para o trabalho docente: prática social como fundamento da Educação em Linguagem

Em se tratando da base epistêmica do ideário histórico-cultural, importa considerar, de antemão, que uma ação didática que tenha como ênfase a formação humana e integral não deve perder de vista, além de atividades que partam da prática social, os conhecimentos sistematizados produzidos historicamente, os quais devem ser objeto de instrução para apropriação dos estudantes. Desse modo, embora nem sempre tais conhecimentos sejam de interesse desses sujeitos, é válido considerar que apropriações como essas são necessárias, porque impostas pelo contexto sociopolítico em que vivem, sendo que a falta de acesso a tais saberes pode desencadear a exclusão do sujeito de sua participação na sociedade, pois geralmente são tomadas como ferramentas de dominação e manutenção dos privilégios de determinadas classes sociais. Há, portanto, a necessidade de formalização de diretrizes que

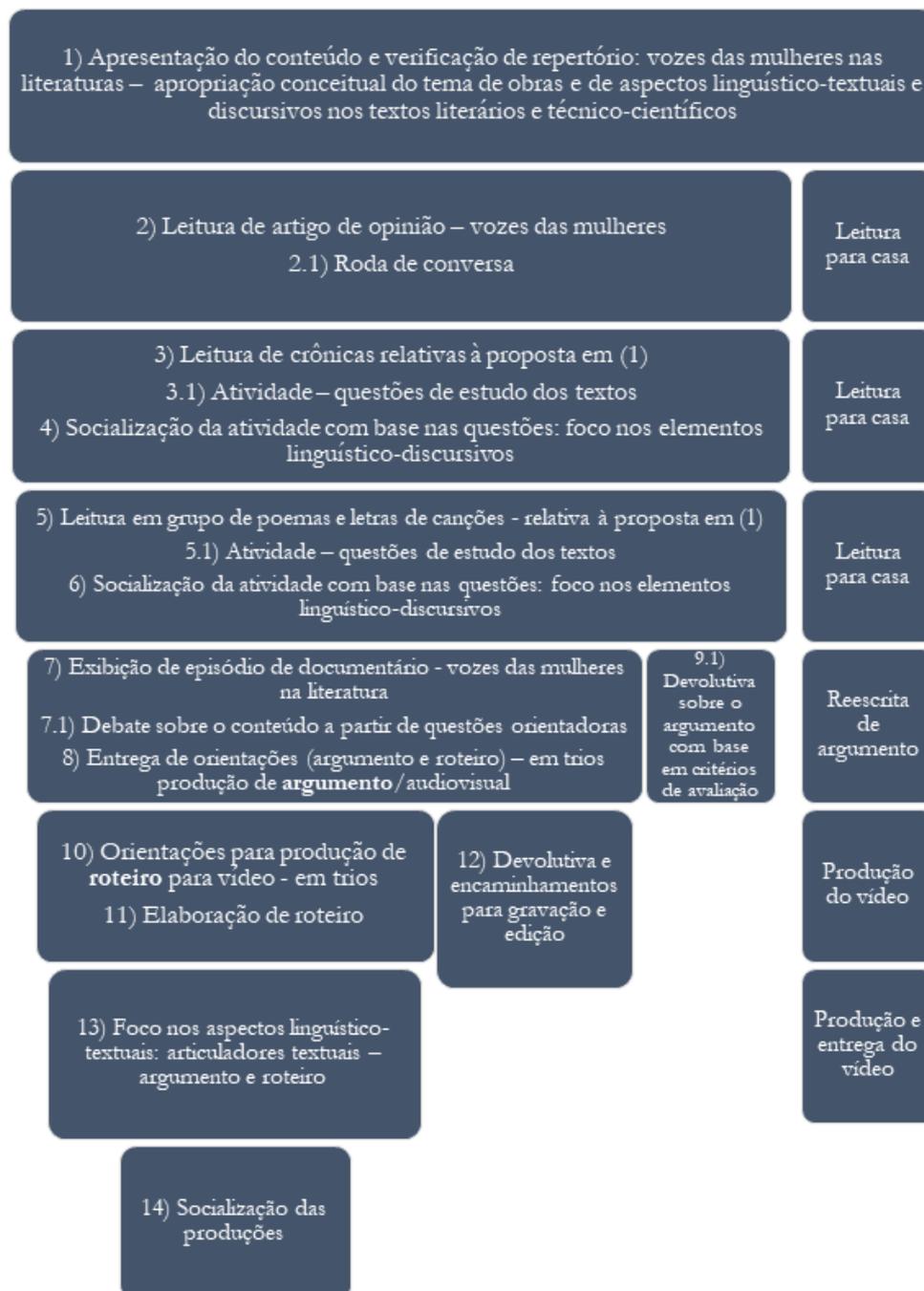
orientem a prática educativa, de modo que os efeitos antidemocráticos da organização social contemporânea sejam superados (SAVIANI, 2012).

Importa, nessas circunstâncias, delimitar que a concepção de conhecimento precisa também ser debatida, de modo que o repertório cultural inclua vozes que por muito tempo não puderam ser entendidas como parte de tal sistematização. A questão não é se os sistemas de referências estabelecidos como objetivações genéricas são fundamentais ou não, essa nos parece uma questão a ser enfrentada em decorrência de equívocos impostos aos trabalhadores da educação, no âmbito da pesquisa e do ensino, por uma propaganda em defesa do pragmatismo e da celeridade. Entendemos, por outro lado, que essa discussão precisa ser entendida a partir do que os próprios sistemas ideológicos oficiais têm compreendido e assimilado acerca da ampliação do que entendemos como ciência, como clássicos, especialmente em se tratando da arte e da literatura.

Diante disso, passamos à proposição de um encaminhamento metodológico organizado como um plano de trabalho, ilustrado na Figura 4 a seguir, tomando por base o que apresentamos na Figura 1 acerca das relações entre teoria e prática. Partimos, assim, de uma elaboração didática alicerçada pelas concepções de sujeito e de língua do ideário histórico-cultural, tendo como base teórica as concepções de leitura e de escrita, de análise linguística, bem como de literatura. O foco de toda atividade didático-pedagógica precisa ser, em nossa perspectiva, planejado para dar conta do que apresentamos na Figura 2 no que respeita à Educação em Linguagem como processo em que docentes e discentes estabelecem relações intersubjetivas em favor da apropriação conceitual para o desenvolvimento intelectual em um permanente movimento que vai da heterorregulação à autorregulação da conduta. Para organizar o processo de elaboração didática, importa enfim que se busque abordar nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura os conceitos que se organizam como conteúdos sistematizados na Figura 3 em uma proposta de articular prática social e metacognição.

O plano de trabalho a ser apresentado na Figura 4, a seguir, é uma proposta de elaboração didática voltada para a Educação Básica, para o nível de Ensino Médio. Partimos dos constituintes elementares de um planejamento (objetivos, conteúdos, método, avaliação e recursos didáticos), com base em Libâneo (2013), buscando explicar as relações entre o trabalho educativo e as concepções que fundamentam essa atividade. Acerca da proposta de esquema, é importante dizer que indicamos a distribuição da abordagem do conteúdo em eventos que se desdobram em atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, blocos à esquerda - de 1 a 14, bem como atividades que entendemos como possíveis de serem encaminhadas como 'atividade para casa', blocos à direita - não numerados.

Figura 4 – Elaboração didática: encaminhamentos para a aula de Língua Portuguesa e Literatura



Fonte: elaboração nossa (2021)

Antes de iniciarmos a análise da Figura 4, elencamos os objetivos e conteúdos que orientaram a proposição de tal encaminhamento. A presente elaboração tem como propósito abordar os nexos que se estabelecem entre teorizações e concepções e o trabalho docente. Em se tratando dos objetivos definidos como horizonte para a ação didático-pedagógica, de acordo com o que propõem Freitas *et al* (2012), indicamos como objetivo geral da proposta: apropriar-se dos elementos linguístico-textuais e discursivos relacionados aos processos de leitura e escrita com foco nos conceitos afetos às vozes das mulheres na literatura brasileira/ afro-brasileira/ africana/ indígena. Como objetivos específicos, listamos: i) identificar e reconhecer aspectos discursivos referentes às relações marcadas pelo cronotopo e pela esfera; ii) apropriar-se de aspectos linguístico-textuais: relações entre forma, função e sentido; iii) reconhecer as diferentes vozes das mulheres nas literaturas. Para dar conta de tais objetivos, articulamos como conteúdos em uma perspectiva focada na apropriação conceitual: aspectos discursivos – implicações do cronotopo, particularidades da esfera, do suporte, interdiscursos (discurso reportado) e semioses; aspectos linguístico-textuais – relações entre forma, função e sentido, coerência (progressão, repetição, não contradição e relação) e coesão (léxico e relações gramaticais); vozes das mulheres nas literaturas – apropriação conceitual do tema de obras de textos literários e técnico-científicos.

Diante dessas considerações acerca da proposta de encaminhamento representada na Figura 4, destacamos, a partir da Figura 3, que partimos da interação social, atentando para especificidades do cronotopo e da esfera da atividade humana, marcada pela exigência de se colocar em discussão o papel da literatura, dos textos literários e do vasto repertório composto por vozes que lançam mão de objetivações afetas à arte, à palavra e às ciências para refletir sobre e problematizar questões de nossa sociedade. Vozes que muitas vezes não dão conta de superar as representações dos horizontes temporal, espacial, temático e axiológico de um determinado cronotopo, sendo, então, retomadas e revisitadas a partir de investigações que colocam em foco a relevância de se tratar como objetivação genérica para si objetos culturais materializados em textos em diferentes gêneros do discurso os quais tratam esteticamente de questões necessárias ao processo de formação humana. Nesse sentido, é preciso mencionar que há um fecundo repertório a ser explorado, estudado e debatido em termos de produções literárias produzidas por mulheres, negras, latinas e indígenas. Temos ciência das tensões e contradições resultantes de todo um processo de apagamento de uma série de produções que põe em discussão os conflitos e os resultados de um processo histórico e político marcado pelo silenciamento, pela eliminação e pela dominação, culminando, no

Brasil, em especial, em uma formação cultural lacunar em se tratando do reconhecimento da sua história e das objetivações decorrentes dela.

Dessa maneira, articulando ao que é proposto na Figura 1, para uma elaboração didática convergente com a concepção de língua e de sujeito, é crucial para o docente a apropriação de objetivações culturais referentes às áreas da Linguística, da Linguística Aplicada, da Literatura, da Psicologia, da Pedagogia, dentre outros tantos sistemas de referência que tratam dos enunciados constituídos pelos sistemas ideológicos, conforme discute Volochínov (2013 [1930]) e segundo propõe Vygotski (1982 [1934]) acerca do processo de formação de conceitos, questão fundamental em se tratando das relações de instrução para o desenvolvimento, aqui, citando a Figura 2.

Nesse sentido, a seleção de objetos culturais tomados como conceitos organizados em conteúdos, com base em objetivos e atentando para as estratégias metodológicas, materializa-se na Figura 4 na proposta de se organizar um plano de trabalho fundamentado pela prática social, em favor da apropriação conceitual para a compreensão sempre mais complexificada da realidade natural e social. Esse movimento se concretiza na dinâmica apresentada em um encaminhamento metodológico para o trabalho com a leitura, a escuta e a produção de textos. Propomos como produto desse trabalho a elaboração de um documentário e, para dar conta de tal proposição, articulamos as práticas de leitura e escuta de textos em diferentes gêneros do discurso, objetivando o trabalho com as especificidades de cronotopo, de esfera, de suporte, dos interdiscursos e das diferentes semioses à prática de análise linguística, passando pela produção textual.

É importante salientar que delineamos, com base na integração didática - Figura 3, uma proposta que focaliza a apropriação de conceitos a partir das práticas de compreensão (leitura e escuta) e de busca por facultar condições para a autoria (produção de textos), para a enunciação, considerando nesse processo a seleção dos textos, a elaboração de questões para estudo e análise desses textos, a discussão em sala de aula, e fora dela, acerca dos elementos linguístico-textuais e discursivos sistematizados em questões norteadoras e de tomada metalinguística a partir da abordagem de conceitos alinhados às relações entre forma, função e sentido dos textos em gêneros e do papel do léxico e das relações gramaticais. No caso do encaminhamento abordado nesta seção, citamos então a análise dos aspectos linguístico-textuais e discursivos de artigo de opinião, crônica, poema, roteiro, argumento e documentário, enfatizando a organização de momentos de leitura orientada, de discussão de elementos relacionados à coerência e à coesão, tratando do papel dos articuladores textuais para a compreensão dos nexos lógicos que se materializam nos textos.

No decorrer das aulas, a proposta é que se lance mão de diferentes estratégias didáticas e de instrumentos avaliativos a exemplo de questionário diagnóstico de conhecimentos prévios, questões de compreensão leitora, produção textual escrita e reescrita, produção textual oral ou sinalizada, produção audiovisual, autoavaliação e avaliação em pares. Dessa maneira, com base nas discussões sobre avaliação (FREITAS *et al.*, 2012; LIBÂNEO, 2013), destacamos que é fundamental pensar a avaliação como processo dialético que parte da definição de objetivos e conteúdos, pensa e repensa o método, avaliando o percurso, com foco na aprendizagem, por meio da delimitação de critérios para a avaliação de cada evento, e aqui citamos a Figura 2, de Correia (2017). Salientamos, assim, que a avaliação precisa balizar-se por: i) apropriação conceitual com base na relação apresentada no diagrama de diretrizes – da heterorregulação para a autorregulação da conduta; ii) conceitos a serem apropriados: aspectos linguístico-textuais e discursivos; vozes das mulheres na literatura em diferentes gêneros; iii) ampliação do repertório por meio das discussões abordadas nos textos em gêneros nos processos de leitura e escrita.

Considerações finais

Com base nas discussões desenvolvidas acerca da necessária articulação entre as dimensões filosófico-epistemológica e teórico-metodológica do trabalho docente na Educação em Linguagem, e considerando os desafios relativos à integração de tais bases e estratégias pedagógicas no âmbito das elaborações didáticas, procuramos evidenciar encaminhamentos metodológicos possíveis e atinentes aos propósitos formativos convergentes ao ideário histórico-cultural. Para tanto, partimos da apresentação de instrumentos que se propõem a nortear (CORREIA, 2017; MOSSMANN, 2019; MOSSMANN, 2019 adaptado de CERUTTI-RIZZATTI; CHRAIM, 2017) elaborações didáticas e análises das pertinências desse trabalho com as práticas de leitura, escuta e produção textual sob o escopo do ideário aqui assumido.

Trata-se, enfim, de apresentação de estratégias metodológicas não estanques, mas de movimentos dialéticos das abordagens e conteúdos previstos e selecionados pelo docente a partir da prática social, dado que as interações na relação de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa devem ser concebidas nas especificidades do cronotopo, da esfera da atividade humana, dos interactantes e dos focos de saliências manifestados por eles em seus enunciados. A partir disso, busca-se, mesmo que de forma gradual, tendo em vista a lógica da organização social em que vivemos, superar os desafios materiais e imateriais que se impõem aos processos de instrução formal, de modo que a emancipação humana possa ser o ponto de chegada almejado nesse processo educativo

STRATEGIES FOR TEACHING WORK IN LANGUAGE: FROM READING TO TEXTUAL PRODUCTION

ABSTRACT: This article discusses the articulation between the theoretical-epistemological base that supports the teaching work and the design of methodological strategies with reading, listening and textual production practices. The objective is to present alternatives to overcome challenges on the Brazilian educational scene in the last decades. The research question that moves this study is: what are the challenges for didactic elaborations in Language Education and what are the possibilities of articulation between the philosophical-epistemological and theoretical-methodological dimensions, in a teaching plan, to overcome these challenges regarding teaching work? For this purpose, we are anchored in the materialist-dialectic perspective with a historical-cultural base, through instruments for didactic elaborations, as well as analyzes and understanding about teaching and learning processes (CORREIA, 2017; MOSSMANN, 2019; MOSSMANN, 2019 adapted from CERUTTI-RIZZATTI; CHRAIM, 2017). These instruments articulate concepts of language and subject, theoretical bases and methodological specificities in language practices. At the end, a possible methodological approach was presented and analyzed for human emancipation, based on the indicated challenges.

KEYWORDS: Theoretical-epistemological base; Language Education; Methodological strategies; Historical-cultural base.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920-24].
- BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1952-53].
- BAKHTIN, Mikhail M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, Mikhail M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 5 ed. Trad. BERNARDINI, A. F. et al. São Paulo: Editora Hucitec Annablume, 2002 [1975]. p. 71 - 210.
- CERUTTI-RIZZATTI, Mary E.; CHRAIM, Amanda Machado. Entrelugares e lugares na docência em língua Portuguesa. *Revista Letra Magna*, ano 13, n.21, 2017.
- CERUTTI-RIZZATTI, Mary E.; PEREIRA, Hellen M. Por uma dimensão também conceitual da Educação em Linguagem. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 13, n. 4, p. 1587 – 1598, out./dez. 2016.
- CORREIA, Karoliny. *O ato de dizer na esfera escolar: reverberações do ideário histórico-cultural no ensino da produção textual escrita*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- CORREIA, Karoliny. *Diretrizes para análise da escritura: uma abordagem histórico-cultural*. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- FREITAS, Luiz Carlos de et al. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. 4 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- GERALDI, João W. *Ancoragens - estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

- GIACOMIN, Leticia Melo. *Conhecimentos gramaticais na escola: 'regras' de um ensino sem regras*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- GOULART, Anderson. *O calar e o ressoar da/ na palavra outra da/ na outra palavra*. Tese. (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- HALTÉ, Jean-François. O espaço didático e a transposição. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, p. 117-139, jul./dez. 2008 [1998].
- LIBÂNEO, José C. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.
- MARTINS, Lígia Márcia. *A formação social do professor: um enfoque vigotskiano*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015a.
- MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: Tuleski, S.C.; Chaves, M.; Leite, H.A. (orgs.) *Materialismo Histórico-Dialético como Fundamento da Psicologia Histórico-Cultural*. Maringá, EDUEM, 2015b.
- MOSSMANN, Suziane da S. *Educação em Linguagem: da intersubjetividade à apropriação de objetos culturais atinentes à formação de professores de Língua Portuguesa*. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- SAVIANI, Dermeval. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, Autores Associados, 2012. p. 59-85.
- VOLOCHÍNOV, Valentin. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2013 [1930].
- VOLOCHÍNOV, Valentin. *Marxismo e Filosofia da Linguagem – Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].
- VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas: problemas del desarrollo de la psique*. Tomo III. Madri: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012 [1931].
- VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas: problemas de Psicología General*. Tomo II. Madri: Madri: Visor, 1982 [1934].
- WERTSCH, James V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Massachusetts; London, England: Harvard University Press, 1985.

Recebido em: 31/03/2021.

Aprovado em: 22/06/2021.