

ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E AVALIAÇÃO FORMATIVA

MATERNAL LANGUAGE TEACHING AND FORMATIVE EVALUATION

Ivan Vale de Sousa¹

RESUMO: Entender como as metodologias de ensino têm sido promovidas na aprendizagem de Língua Materna significa readequar e avaliar propostas e intervenções. Nesse sentido, as finalidades deste trabalho são as seguintes: discutir a relevância do ensino de Língua Materna na escola na formação da identidade do aluno; destacar o papel da avaliação formativa na caracterização dos sujeitos como emissores e interlocutores autênticos e competentes e, por fim, apresentar o procedimento sequência didático como modelo didático na elaboração de novos discursos e enunciados na formação dos sujeitos. Assim, espera-se que as reflexões apresentadas atribuam o lugar de destaque nas práticas pedagógicas a funcionalidade de adequação dos contextos de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Língua Materna. Avaliação formativa. Sequência didática

ABSTRACT: Understanding how teaching methodologies have been promoted in learning Mother Tongue means re-evaluating and evaluating proposals and interventions. In this sense, the purposes of this work are: to discuss the relevance of the teaching of Mother Tongue in the school in the formation of the student's identity; to highlight the role of formative evaluation in the characterization of subjects as authentic and competent emitters and interlocutors and, finally, to present the didactic sequence procedure as a didactic model in the elaboration of new discourses and statements in the subject formation. Thus, it is expected that the reflections presented attribute the place of prominence in pedagogical practices to the adequacy functionality of teaching-learning contexts.

Keywords: Mother tongue. Formative evaluation. Following teaching.

INTRODUÇÃO

A relação entre as ações de ensinar e aprender Língua Materna assemelha-se com as necessidades nas quais os sujeitos estão inseridos, atendendo-as. Valorizar os contextos de produção do conhecimento dos falantes nativos pressupõe enxergar como o processo de avaliação e os procedimentos metodológicos têm sido promovidos na construção da identidade desses indivíduos, sem omitir a função necessária da avaliação em sua concepção ampliada e assumida no processo de ensino-aprendizagem de língua.

¹ Mestre em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Especialista em Gramática da Língua Portuguesa: reflexão e ensino pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor de Língua Portuguesa na E.M.E.F. Novo Horizonte, em Parauapebas, sudeste do Pará. E-mail: ivan.valle.de.sousa@gmail.com

Discutir o processo de ensino-aprendizagem de Língua Materna é, ao mesmo tempo, avaliar as práticas metodológicas no fazer docente e atribuir novos olhares aos objetos de ensino, considerando os contextos sociais dos falantes inseridos nas propostas de linguagem.

Nesse sentido, a situação-problema que direciona as reflexões desta pesquisa elucida-se a partir do seguinte questionamento: como ensinar e aprender Língua Materna utilizando-se da avaliação formativa e da metodologia da Sequência Didática a partir dos gêneros textuais argumentativos no embasamento das práticas didatizadas e aquisicionais de Língua Materna com sujeitos em contextos de formação inicial?

A delimitação do objeto e seu contexto a serem estudados são o de formação inicial para a docência de Língua Portuguesa, como Língua Materna compreendendo as concepções de avaliação que os sujeitos têm na praticidade de sala de aula, assim como partir do questionamento no processo de ensino-aprendizagem, equacionando a necessidade da avaliação formativa em um contexto acessível de formação desde os objetos didáticos elaborados às múltiplas aprendizagens de língua.

Gêneros textuais no ensino de Língua Materna: entre argumentos e propósitos

O ensino dos gêneros textuais nas práticas educacionais no Brasil ganhou destaque com o advento e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa pelo Ministério da Educação a partir de uma política de inclusão dos contextos sociais nas práticas escolares. Tais documentos partem da compreensão do contexto de ensino e produção de conhecimentos dos sujeitos em situação de aprendizagem e preconizam que o texto seja tomado como representação das práticas sociais na reafirmação do processo comunicativo linguístico e languageiro (língua em contexto de uso) propondo a interação dos falantes com a linguagem. Sendo assim, os gêneros textuais representam as necessidades desses sujeitos e podem ser utilizados no ensino de Língua Materna.

Se por um lado, a língua representa a identidade de uma comunidade, por outro, sofre alterações conforme às necessidades dos nativos. Logo, o ensino de Língua Materna, neste caso, Língua Portuguesa, a partir dos gêneros orais e escritos possibilita que sejam estudados os aspectos morfológicos, sintáticos, fonéticos, semânticos e estilísticos da língua, além de permitir a análise dos discursos produzidos pelos falantes tanto na escola quanto fora do espaço acadêmico.

O ensino-aprendizagem de língua, desse modo, efetiva-se em um plano de materialização comunicativa intermediando as práticas dos sujeitos, que, de certo modo, assumem as funções de locutor e interlocutor em dado momento da interação pela linguagem. Nesse sentido, ensinar Língua Materna a partir da abordagem dos gêneros textuais implica partir das necessidades comunicativas dos usuários da língua que enxergue no processo de inter-relação do plano global de aprendizagem a produção de sentidos.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Considerar a riqueza de gêneros textuais no contexto das aprendizagens faz-se necessária, sobretudo quando se objetiva revisitar as nossas concepções acerca do processo de avaliação. Ora, a todo o momento estamos, de certo modo, sendo avaliados positiva ou negativamente por quem nos assiste ou participa conosco da interação comunicativa na abordagem dos propósitos sociocomunicativos da língua adequados às carências sociointeracionistas dos falantes.

Nos contextos de ensino de Língua Materna há a necessidade de correlação da teoria com a prática e das adequações necessárias em que os gêneros textuais se efetivam, visto que por mais dinâmica que seja a produção de textos na escola a partir da política de gêneros textuais, os argumentos sofrem alterações ao passarem por um processo de didatização. Isso porque o contexto de produção não é o mesmo no qual o gênero tenha surgido e, além disso, nossos enunciados são modificados e adequados às situações comunicativas de realização da língua.

Qualquer enunciado fatalmente fará parte de um gênero. Mas não de uma forma pura e simplesmente determinista. Se vou me expressar em um determinado gênero, meu enunciado, meu discurso, meu texto será sempre uma resposta ao que veio antes e suscitará respostas futuras, o que estabelece a profunda diferença entre intertextualidade (diálogos entre textos) e interdiscursividade (diálogo entre discurso) (BRAIT, 2000, p. 19).

Da função flexível de trabalho com os gêneros textuais na promoção da arte de ensinar e aprender Língua Materna é que o texto se mostra como espaço para outros campos interdiscursivos, pois o texto só atinge seu propósito quando é capaz de comunicar a partir da funcionalidade dos argumentos nas práticas sociais entre os sujeitos. De tal modo, compreender como o ensino de Língua Materna efetiva-se nas ações dos falantes e os leva a transformar a realidade na qual estão inseridos, quando são ensinadas as funções intertextuais e de elaboração dos discursos entre um *eu* que fala, um *tu* com quem se fala e um *ele* de quem se fala a partir de um contexto.

De certo modo, a prática de ensinar e aprender Língua Materna coaduna-se na proposta de compreensão significativa e funcional que se complementa nos contextos de formação, uma vez que o ensino-aprendizagem de língua a partir do texto é composto por um processo de intertextualidade retórica que “estuda os meios de persuasão criados pelo discurso e analisa, nos enunciados, os efeitos que eles podem produzir nos ouvintes” (FIORIN, 2014, p. 12).

É por meio das situações comunicativas que os gêneros textuais se realizam a partir das condições interativas de realização criteriosa e organizada da escrita. Assim, os gêneros textuais simulam o entendimento por parte dos proponentes na efetivação das práticas metodológicas que tomam o texto desde suas particularidades, intenções e globalidades propositivas atribuídas à interação comunicativa entre o orador e seus interlocutores, porque a “atividade linguística corresponde à atividade de uso espontâneo da língua em qualquer ambiente e situação, realiza-se em textos orais e escritos” (SILVA, 2011, p. 29) a partir das práticas e contextos sociais dos sujeitos.

Há que se pensarem, ainda, como os gêneros surgem e se multiplicam de acordo com as significativas necessidades dos falantes, bem como são compreendidos como representações das práticas sociais e históricas, daí, busca-se um esclarecimento, de fato, sobre o que são gêneros textuais. Como surgem dependendo das necessidades de interação dos falantes na amplitude dialógica do processo sociocomunicativo? De tal modo, para compreender a conceituação deles precisa-se considerar as transformações

sociais e tecnológicas que ocorrem a todo instante, principalmente as que são encontradas além dos contextos de formação.

Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, 2010, p. 19).

A proposição de ensino de Língua Materna na perspectiva dos gêneros possibilita que os processos direcionais das situações de aprendizagem sejam orientados não apenas na reprodução dos discursos, mas, que se tenha a finalidade de inferir aos interlocutores a noção produtiva e específica das formas de compreensão do texto considerando seu contexto, seus aspectos linguísticos, estruturais, textuais e comunicativos na formulação dos argumentos que, por sua vez, além da função de realçar o que se queira dizer “faz brilhar uma ideia” (FIORIN, 2014, p. 27) inserida no processo comunicativo.

A intervenção de ensino-aprendizagem em Língua Materna partindo da politização dos gêneros textuais não desconsidera a relevância de trabalhar com a gramática. Esta representa a espinha dorsal de toda língua, uma vez que a identidade da língua é mantida pela preservação de suas construções, pois “o fato de priorizar as atividades com finalidade comunicativa não quer dizer que não se precisa mais da gramática. Mas ela é chamada a assumir novas feições ao desempenhar o papel que deveria ter sido sempre o dela, isto é, o de ferramenta” (CUNHA, 1998, p. 130).

Além disso, há a possibilidade de destacar no fazer aprender a possível efetivação não somente da habilidade de escrita, porém, ampliar as metodologias que habilitem os interlocutores a dialogarem em um mesmo processo de construção do saber, visto que a política de utilização do texto e seus propósitos preconizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais implicam na oferta aos sujeitos de desenvolverem crítica e reflexivamente as habilidades inerentes à leitura e a escrita reflexiva à luz dos aspectos constituintes da comunicação humana.

Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte (BRASIL, 2001, p. 27-28).

Compreender como ocorre a aquisição em Língua Materna pressupõe possibilitar aos falantes os modos de expressão verbal ou não verbal da linguagem, bem como das formas de interação dos sujeitos. Nesse sentido, o ensino dos gêneros textuais permite aos envolvidos no processo metodológico atribuírem características próprias no trato com texto, no entendimento de como a língua reflete a identidade do ser pensante, não basta, pois, apenas propor discussões acerca das metodologias, mas politizar a instrumentalização dos sujeitos na produção de sentidos, na interação entre a fala e a escrita e na circulação das ideias-chave em um texto a partir do processo interativo em que a “textualização da linguagem verbal vale-se dos procedimentos de linearização e elastização. A linearidade espacial ou temporal do significante é uma característica de

diferentes semióticos e isso impõe coerções específicas à textualização” (FIORIN, 2014, p. 30).

Ensinar Língua Materna e inserir-se nesse contexto de aprendizagem significa ofertar possibilidades de interação, compreender os motivos de trabalhar a língua do falante a partir do plano global e particular do texto, perceber o que está na superfície textual correlacionando os pressupostos, subentendidos com a proposta intertextual na arte de ensinar o idioma nativo. Além disso, há a necessidade de saber em quais suportes os argumentos produzidos se mostram aos interlocutores, bem como são endereçados no ato de comunicar.

O plano gerador que politiza o ensino e a aquisição de Língua Materna centra-se na cognição humana. Aprendemos desde o momento em que nascemos, visto que é na interação social que as convicções são inseridas em um plano reflexivo e de expressão que cada falante assume tanto na produção quanto na memorização de enunciados. O que torna a interação humana uma incógnita é que cada comunidade apresenta uma maneira própria de emissão de sentidos, pois o “modo como relacionamos e atribuímos papéis uns aos outros, como definimos os limites de nossa agência, como chegamos a conhecer e a aprender e como nos construímos, valoramos, vivenciamos no tempo e no espaço social” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 118).

O trabalho que tome o texto como representação pictográfica da língua demonstra significativa relevância na metodologia de trabalho com os gêneros textuais no processamento de enunciados. Em um texto, por exemplo, pode-se compreender o percurso acadêmico de quem o produziu, porque as marcas que demonstram as particularidades da língua mostram-se aos interlocutores certo modo peculiar.

A situação de interlocução exerce esse controle sobre o sujeito falante, conduzindo-o a transformar constantemente sua atividade para torná-la mais eficaz. Esse controle é possível graças à copresença dos interlocutores e ao contexto no qual essa situação se atualiza (FERNBACH, 2015, p. 143).

No processo aquisitivo de Língua Materna o sujeito falante não simboliza um todo passivo, contudo interage de maneira crítica, constrói enunciado, refaz discursos na interação com o ambiente e seus agentes. Ao interagir com as pistas textuais processa o pensamento e enriquece a cognição humana que lhe é inerente, promove a interação além de “reencontrar a estrutura íntima do fenômeno do qual não se percebe senão a aparência exterior e em descrever a sua relação com o conjunto das manifestações de que depende” (BENVENISTE, 2005, p. 55).

O mérito no processo de ensino-aprendizagem de Língua Materna coaduna-se na consideração das relações entre o plano biológico e o cultural, entre o social e a subjetividade, entre a simbologia, o processamento do pensamento e as funções do sujeito falante com seu contexto. Desse modo, os gêneros textuais, sobretudo os que se categorizam na argumentação permitem aos usuários da língua negociar, sustentar ou refutar argumentos em uma proposta ética, comunicativa e dialógica entre locutor e interlocutor.

Aceitar ou refutar uma tese significa possibilitar ao sujeito interagir discursivamente. A necessidade de argumentar é inerente à ação humana, embora se justifique pela sobreposição dos nossos ideais às teses apresentadas pelo outro. Compartilhar do ideal argumentativo é compreender que no processo de aquisição de Língua Materna há a presença de três elementos: *eu*, *tu* e *ele*. Este é de quem se fala, enquanto que os demais são com quem e de quem produzimos enunciados, já que a

argumentação não simboliza uma forma única em que o sujeito adere ou não das proposições compartilhadas entre o orador e o auditório na existência da argumentação.

Para que exista argumentação, é preciso que, num momento dado, se realize uma comunidade efetiva dos espíritos. É preciso que se esteja de acordo, desde logo e em princípio, acerca da formação dessa comunidade intelectual e, em seguida, acerca do fato de debater em conjunto uma questão determinada: ora, isso não é de modo algum evidente (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1999, p. 22).

Ensinar Língua Materna é também ensinar a argumentar, a sustentar teses e envolver o outro no plano comunicativo como falante em processo de formulação de saberes. Nesse sentido, a finalidade aquisicional da língua na argumentação subsidia-se no respeito com o discurso do outro, compreendendo suas convicções, equiparando possibilidades interativas entre os sujeitos. Assim, argumentar é, pois, uma questão dialógica, respeitosa e fidedigna dos propósitos comunicativos entre sujeitos e contextos.

No processo de aquisição de Língua Materna a argumentação não é constituída unicamente como forma de discordância dos que não compartilham conosco dos ideais apresentados. A argumentação é, portanto, a arte de refletir juntos, analisar os pressupostos e procurar caminhos que possibilite a todos se expressarem, apontando saídas sem que os sujeitos se desvirtuem do plano cognitivo da constituição dos argumentos. Desse modo, o ensino de Língua Materna mediatizado pela argumentação demonstra que os pressupostos do processo de ensino-aprendizagem de língua ampliam as formas de pensar a avaliação dos enunciados produzidos pelos sujeitos falantes.

O ato de avaliar apresenta-se assim como um processo interpretativo, uma operação de leitura na qual as significações (e os julgamentos delas decorrentes) são construídas. Essa construção se dá através, por um lado, das informações selecionadas como pertinentes no objeto a ser avaliado e, por outro, de um conjunto de normas e critérios, elaborado a partir de um quadro de referência determinado (CUNHA, 1998, p. 117).

A constituição do propósito comunicativo no ensino de Língua Materna à luz da efetivação argumentativa ocorre mediante duas características essenciais do campo do saber: convencer e persuadir, pois “convencer é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provando [...]. Persuadir é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro” (ABREU, 2000, p. 8), de modo que a interação entre os falantes da língua ocorra de maneira respeitosa e dialógica.

A proposta de argumentação favorece sobremaneira o trabalho com a reflexão e não desconsidera a validade dos argumentos que direcionam os falantes na produção de enunciados e dos discursos. Nessa lógica, a proposição dos argumentos produzidos e utilizados pelos sujeitos no plano cognitivo são os “raciocínios que se destinam a persuadir, isto é, a convencer ou a comover, ambos meios igualmente válidos de levar a aceitar uma determinada tese” (FIORIN, 2015, p. 19), a partir de uma proposta enunciativa.

Considerar o contexto em que os sujeitos e falantes de Língua Materna estão inseridos no processo de efetivação da argumentação é questão necessária. E mais preciso é ainda entender como a argumentação é promovida entre os usuários da língua mediante uma proposta inclusiva de novos argumentos, porque todos nós temos muito a ensinar e

mais ainda a aprender por meio da interação humana nas “situações discursivas nas quais mais de uma alternativa de ação (raciocínios práticos) ou mais de um ponto de vista sobre um tópico (raciocínios teóricos) são, ou podem ser considerados” (LEITÃO, 2011, p. 18).

A aquisição e o ensino de Língua Materna requerem no processo interativo a instrumentalização dos sujeitos e falantes com vistas nas propostas de formulação dos argumentos a partir do entendimento dos gêneros textuais em que seja considerada a ampliação das capacidades sociointeracionistas do aprendiz de Língua Materna. Assim sendo, o trabalho metodológico que tenham como ponto de partida a aquisição da língua, a peculiaridade do idioma inserida nos contextos sociais dos nativos constitui-se em uma proposta acessível de inserção dos sujeitos falantes no plano cognitivo e comunicativo, o que, de certo modo, amplia o letramento acadêmico e social do falante, além de mobilizar elementos constituintes do contexto aquisitivo de Língua Materna.

Desenvolver uma metodologia que trate a língua com todas as peculiaridades significa trabalhar com as questões de leitura, escrita e reflexão, atribuir aos gêneros orais e escritos o lugar de destaque na promoção aquisitiva de Língua Materna tanto produzindo argumentos, refutando teses, sustentando ideias quanto as negando.

Novamente, volta-se a relevância da argumentação como um processo capaz de incluir outros discursos, de atribuir novas vozes à nossa forma de dizer, politizar e “exercer esse controle social sobre os outros, entretanto, os atores sociais precisam satisfazer critérios pessoais e sociais que permitem influenciar outros, em primeiro lugar” (DIJK, 2015, p. 236). Assim, utilizar os gêneros textuais, seus planos de construção e divulgação dos conhecimentos significa atribuir ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Materna as finalidades sociais da comunicação e da interação humana.

Avaliação Formativa e Sequência Didática: teorizar e modelizar na docência

Avaliar é uma ação reflexiva que acompanha o ser humano em todas as etapas da existência, apesar de necessária é preciso repensar a avaliação em uma proposta de tornar acessível aos sujeitos os conhecimentos pertinentes a cada fase do desenvolvimento cognitivo humano. Na instituição escolar, por exemplo, os aprendizes e os educadores estão a todo o momento passando por um processo de avaliação, logo, a avaliação formativa ampara os envolvidos no processo de aprendizagem “a localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 22).

É comum nas práticas escolares a realização da avaliação diagnóstica no início do ano letivo para que sejam compreendidos os níveis de conhecimentos dos sujeitos nas disciplinas que compõem o currículo escolar. Talvez um dos grandes impasses sejam as adequações nos currículos escolares que, quase sempre, não há. De certo modo, a avaliação nas práticas de ensino-aprendizagem de Língua Materna tem sido excludente e inacessível às necessidades dos sujeitos em situação de aprendizagem, embora isso não omita a relevância em compreender quais são as concepções avaliativas das quais os professores defendem. Assim, a avaliação não pode ser vista apenas de um único prisma, mas atingir sua função “processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica” (BRASIL, 2009, p. 16).

Dizer que avaliar é uma proposta teórico-metodológica fácil de ser realizada é voltar ao mesmo plano das incursões que se tem destinado ao ensino. A avaliação formativa, nesse sentido, propõe que o sujeito em situação de aprendizagem interaja com os mecanismos de ensino, produza conhecimentos e insira-se nas reflexões destinadas ao ensino de Língua Materna, já que “as práticas da avaliação formativa parecem permitir

um certo acesso às representações que guiam as atividades de linguagem” (CUNHA, 1998, p. 121).

As contribuições da avaliação formativa no processo de construção do conhecimento são, antes de tudo, acessíveis aos sujeitos e às suas necessidades educativas e cognitivas, uma vez que há diferentes formas de aprender e compreender um mesmo conteúdo, isso pressupõe que haja flexibilidade no currículo em uma proposta metodológica e inclusivista possibilitando aos sujeitos ascenderem à pirâmide social.

Enquanto se fica em um plano conceitual, sem devida articulação com o plano didático-metodológico, não há caracterização da avaliação formativa como processual, dialógica, reguladora, etc., que baste para entender em que tipo de atitudes e ações o processual, o dialógico e o regulador, etc., podem se traduzir no cotidiano das aulas de língua materna (CUNHA, 2006, p. 74).

A proposição reflexiva acerca da avaliação e de suas concepções é sempre uma temática que desperta a formulação de outros discursos, descortina alguns contextos e coloca como centro desse processo o professor. Nesse sentido, reitera-se que a docência e a avaliação não representam caminhos distantes, mas orientações que se aproximam, porque enaltecer a relevância da avaliação formativa é também discutir sobre a formação docente e, neste caso, do profissional de línguas em contextos iniciais e continuados de reflexão como papel insubstituível do professor na intervenção. Nesse sentido, o professor de Língua Materna é “quem deixa claro que o aluno tem um intelecto a ser mobilizados na organização de uma relação mais inteligente e mais consciente da vida” (GUEDES, 2006, p. 26).

Perceber a avaliação como parte do processo de letramento do professor significa atribuir ao profissional a função de avaliar as aprendizagens e mediar as propostas de ensino, inserindo os sujeitos no processo de escolarização como agentes com conhecimentos a serem adquiridos, ampliados e suplementados, assim, o professor de línguas na promoção aquisitiva de Língua Materna constitui-se continuamente como agente de letramento.

O professor reflexivo, um agente, de letramento na comunicação intercultural, torna-se ainda consciente de que os saberes científicos, difundidos através da escrita, podem ser ancorados no senso comum, sob a forma de representações sociais ou de conhecimentos práticos que, a nosso ver, também, compõem o repertório de saberes e práticas cruciais para entender a complexidade do ensino da escrita e para acolher as mudanças de qualquer sistema de ensino (KLEIMAN; SANTOS, 2014, p. 201).

Ensinar a ler, a escrever, a refletir, a produzir, a interagir e argumentar são algumas das funções do professor. Além disso, a este profissional compete promover metodologias que insiram os sujeitos aprendentes na proposta da aprendizagem sociointeracionista, visto que a “concepção de língua que embasa esta abordagem é, então, eminentemente funcional: ela é vista como um instrumento de interação social, uma ferramenta para agir sobre o outro e sobre o mundo” (CUNHA, 1998, p. 127).

Entre umas das formas de possibilitar a interação nas etapas de ensino-aprendizagem de Língua Materna encontra-se a relevância do procedimento metodológico da sequência didática. E, de acordo, com o planejamento da metodologia e

das peculiaridades do contexto educativo em que o procedimento é aplicado há a possibilidade de trabalhar com a leitura, a escrita, com a oralidade e com outras questões nas quais os alunos demonstram dificuldades, por isso, a Sequência Didática em torno de um gênero textual/discursivo não tem a finalidade de engessar as práticas de ensino-aprendizagem de Língua Materna, mas ser elaborada a partir de um plano flexível com finalidades definidas e propósitos a serem atendidos.

Como procedimento metodológico, a sequência didática principia o trabalho com as práticas de linguagem e reitera “estudar o funcionamento da linguagem como práticas sociais significa, então, analisar as diferenciações e variações, em função de sistemas de categorizações sociais à disposição dos sujeitos observados” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 63).

Assim sendo, a utilização da sequência didática nas práticas de ensino não representa uma questão de modismo, mas uma proposta de trabalhar com as necessidades em torno da linguagem que os sujeitos demonstrem e não deixa de ser uma proposta de avaliação reflexiva dos resultados atingidos.

Este procedimento didático-pedagógico envolve objetivos de aprendizagem definidos em termos de capacidades de expressão oral e escrita e leva à delimitação de objetos didáticos (objetos de aprendizagem, ensino e avaliação), que tomem a língua em uso e os gêneros textuais como eixo central. Do ponto de vista pedagógico, a perspectiva de uso, na qual o dispositivo se estrutura, motiva atividades de produção e reflexão desenvolvidas com uma ampla participação dos aprendentes (sujeitos da aprendizagem, mas também sujeitos de linguagem) (CUNHA, 2013, p. 687).

Na mediação pedagógica a partir do procedimento metodológico o espaço para reflexão mediante a intervenção docente é ampliado, visto que além de aproximar professor e aluno, a sequência didática flexibiliza a proposta de aprendizagem planejada para o contexto escolhido por constituir-se de “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

É possível que os recursos e materiais procedimentais de acesso ao trabalho com os gêneros textuais de maneira sistemática tornam-se relevantes na compreensão do processo de avaliação formativa de formadores e formandos o que caracteriza “a sequência didática como um dispositivo marcadamente formativo, que coloca a regulação e, em particular, a autorregulação das produções no centro de sua dinâmica, fazendo das capacidades avaliativas um objetivo de aprendizagem” (CUNHA, 2013, p. 694).

Desse modo, a proposição de ensino de Língua Materna na relação com a avaliação formativa a partir do procedimento metodológico da Sequência Didática à luz dos gêneros textuais categorizados na argumentação correlaciona-se com os saberes teóricos e práticos na elaboração das finalidades de aprendizagem inserindo os sujeitos em uma proposta acessível de ensino articulada na harmonização avaliativa da aprendizagem da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Promover o ensino de Língua Materna no contexto das intervenções de ensino postula considerar como as metodologias estão sendo realizadas no processo de

escolarização dos sujeitos. Além disso, ao efetivarem-se as abordagens de ensino de língua há que se pensar também como as modalidades avaliativas escolares estão sendo realizadas na pedagogia integral de ensino.

Principiar a politização da avaliação diagnóstica na reverberação da intervenção somativa, isto é, considerar o que os sujeitos já são capazes de produzir e formular sozinhos significa ampliar as metodologias em processos de formação contínua. Dessa forma, a avaliação formativa pressupõe instrumentalizar os sujeitos a elaborarem os próprios enunciados e discursos no contexto sistematizado de ensino e à luz dos modelos didáticos dos gêneros textuais na promoção das ações de ensinar e aprender Língua Materna.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. Tradução de Benedito Gomes Bezerra [et al]. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Rev. Isaac Nicolau Salum. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- BRAIT, Beth. PCNS, Gêneros e Ensino de Língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- _____. **Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de concepções e orientações curriculares para educação básica. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. 2ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- CUNHA, Myriam Crestian Chaves da. Avaliação formativa: estratégia didática para o ensino/aprendizagem de Língua Materna. In: **Moara – Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras UFPA**. Belém, n. 9, p. 105-133, jan./jun., 1998.
- _____. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/aprendizagem de línguas. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, p. 59-77, 2006.
- _____. Produção de textos e avaliação formativa: a proposta da Sequência Didática em análise. In: **Anais do IV Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia: fronteiras linguísticas e literárias na América Latina**.

Organização: Germana Sales et al. Belém: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA, p. 685-694, 2013.

DIJK, Teun A. van. **Discurso e poder**. 2ª ed. 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FIORIN, José Luiz. **Figuras de retórica**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e avaliação. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NACIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). **Indagações sobre Currículo**. Caderno nº 5. Brasília: MEC/SEB, 2007.

FERNBACH, Mônica de Araújo. Escrita e interação. In: DEL RÉ, Alessandra. (Org.). **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. 2ª ed., 3ª reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN, Angela Bastos; SANTOS, Cosme Batista dos. Estudos de letramento do professor: percursos metodológicos. In: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. (Orgs.). **Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

LEITÃO, Selma. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina. (Orgs.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Orgs.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado de argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. (Trad. Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Estudo da gramática no texto: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna.** Maringá: Eduem, 2011.

Recebido em: 20 abr. 2018

Aceito em: 25 mai. 2018