

A INTERVENÇÃO DIDÁTICA EM LÍNGUA MATERNA E OS PRINCÍPIOS DA ABORDAGEM INTERACIONAL NAS DIRETRIZES OFICIAIS DO ENSINO

*Ana Dílma de Almeida Pereira
Núcleo Pedagógico Integrado – UFPA*

- **RESUMO:** *Propõe-se neste artigo, inicialmente, mostrar que uma reflexão sobre a intervenção didática na perspectiva do campo do ensino/aprendizagem das línguas é fundamental. Entre outras coisas, isto implica refletir sobre os elementos de base que influenciam uma intervenção em língua materna, especialmente, a partir de uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem. São eles: a concepção pragmática de língua/linguagem e a concepção interacionista de aprendizagem; as representações do contexto socioinstitucional, das diretrizes oficiais do ensino e das práticas sociais de linguagem; e as condições socioinstitucionais nas quais o professor opera. Propõe-se também mostrar, a partir da análise das diretrizes oficiais do ensino, a presença de princípios norteadores condizentes com uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem da língua materna.*
- **PALAVRAS-CHAVE:** *Abordagem Interacional; Diretrizes Oficiais do Ensino; Intervenção Didática.*
- **RÉSUMÉ:** *On propose tout d'abord dans cet article de montrer qu'une réflexion sur l'intervention didactique dans le cadre du champ de l'enseignement/apprentissage des langues est fondamentale. Entre autres, cela implique de réfléchir aux éléments de base qui influent sur une intervention en langue maternelle, tout particulièrement à partir d'une approche interactionnelle de l'enseignement/apprentissage. Ces éléments sont la conception pragmatique de langue/langage et la conception interactionniste d'apprentissage; les représentations du contexte socio-institutionnel, des directives officielles de l'enseignement et des pratiques sociales de langage; et les conditions socio-institutionnelles dans lesquelles le professeur travaille. On propose aussi de montrer, à partir de l'analyse des directives officielles de l'enseignement, la présence de principes conducteurs qui s'accordent bien avec une approche interactionnelle d'enseignement/apprentissage de la langue maternelle.*
- **MOTS CLÉS:** *Approche Interactionnelle; Directives Officielles de l'enseignement; Intervention Didactique.*

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo “ensino-aprendizagem de línguas” pertence a um campo específico, o da Didática das Línguas¹ (DDL), campo de investigação autônomo capaz de produzir teorias, reflexões, modelos e pesquisas que recebe contribuições de outras áreas de conhecimento. Como uma disciplina de ação e intervenção, que possui uma preocupação praxiológica, a DDL não tem somente por objetivo produzir e aprofundar saberes, conhecimentos, como é o caso da Lingüística, mas também visa produzir competências, isto é, produzir conhecimentos procedimentais, elaborar um saber que propicie a transformação dos atos de ensino em atos de aprendizagem. Halté (1992) considera que a DDL é uma *disciplina de articulação de problemáticas*. Para ele, a construção de uma reflexão didática autônoma implica que se coloquem em relação três tipos de problemáticas: a problemática da *elaboração*, da *apropriação* e da *intervenção*. Dessa forma, a DDL articula problemáticas interligadas e analisar a intervenção implica considerar esse aspecto.

DESENVOLVIMENTO DO TEMA

1 A INTERVENÇÃO DIDÁTICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA EM UMA ABORDAGEM INTERACIONAL

1.1 A problemática da intervenção na Didática das Línguas

¹ Esta denominação – adotada em países como Canadá, França e Alemanha – está em concorrência com a de Lingüística Aplicada, mais usual no Brasil, embora os teóricos desta última rejeitem a posição de subordinação à Lingüística que a denominação perpetua.

Considerar a intervenção como uma problemática significa dizer que ela não é uma simples etapa na elaboração e execução do planejamento de ensino e sim um conjunto de questões cuja complexidade precisa ser levada em conta e não reduzida. Essa problemática é indissociável das problemáticas da elaboração e da apropriação. A intervenção está inserida em um quadro complexo de situações de ensino-aprendizagem, não podendo ser tratada isoladamente das outras problemáticas. Ela focaliza o conjunto das ações do professor, as escolhas que faz e as atitudes que manifesta em função de suas concepções, representações e das condições objetivas de ensino nas quais opera.

A articulação entre as problemáticas só se concretiza de fato no âmbito da disciplina específica que é a DDL. De acordo com Cunha (2000, p.721-722), “para enfrentar a complexidade do seu objeto, a DDL precisa se voltar para os diversos campos que elaboram conhecimentos relativos aos conteúdos a serem ensinados (como as ciências da linguagem, as ciências da comunicação, a teoria literária), para os que se interessam pelas problemáticas da aquisição e da aprendizagem das línguas, tanto do ponto de vista individual quanto social (como a psicologia, a sociologia, etc.) e para aqueles que analisam os processos de ensino-aprendizagem (como as ciências da educação)”. Considerando o número de disciplinas contributivas da DDL, a mesma autora ainda afirma que “seria impossível pretender obter de cada uma contribuição definitiva quanto a uma ou outra das múltiplas dimensões do ensino e da aprendizagem da língua materna; propor uma ‘abordagem’ parece ser o procedimento mais indicado para enfrentar a irreduzível complexidade do campo e definir uma lógica global de ação” (2000, p.726).

Com base nessas constatações, verifica-se novamente a necessidade de relacionar as questões mais instrumentais do

'como' ensinar a questões correlatas como as do 'o quê', 'para quê' e 'para quem' ensinar. O tratamento integrado a essas questões pode realizar-se de modo coerente no âmbito de uma abordagem de ensino-aprendizagem da LM. Cunha (1998) observa que *abordagem* precisa ser entendida como um conjunto de princípios e pressupostos teóricos inter-relacionados, provenientes de diferentes áreas de conhecimento, que justificam, no ensino-aprendizagem de línguas, determinadas opções metodológicas, sem se constituir numa metodologia, isto é, num conjunto fechado e estritamente definido de procedimentos, e propõe uma *abordagem interacional* por ela se fundamentar em princípios condizentes com os objetivos da disciplina, entre eles, possibilitar aos alunos o desenvolvimento da competência comunicativa necessária às situações de interação.

1.2 A intervenção didática em língua materna em uma abordagem interacional

Uma *abordagem interacional* de ensino focaliza a *interação* como eixo central em torno do qual podem ser organizadas as *atividades de ensino e de aprendizagem*. Essa abordagem permitirá ao aluno "ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que intervêm alunos, professores e conhecimentos" (Brasil, 1998a, p.51). Pensar a intervenção didática, no âmbito de uma abordagem interacional, implica refletir sobre os elementos de base que influenciam a intervenção: as concepções que o professor possui de língua/linguagem, de ensino/aprendizagem e de avaliação; suas representações do contexto socioinstitucional, das diretrizes oficiais do ensino e das práticas sociais de

linguagem; e as condições socioinstitucionais nas quais o professor opera.

Uma abordagem interacional, em princípio, fundamenta-se em uma concepção *pragmática* de linguagem – usar a língua para fazer algo, falar, ler, escrever para determinados fins. Na escola, este aspecto não pode ser negligenciado ou muito menos eliminado, como vem acontecendo, sob o pretexto de que os alunos precisam treinar muito para um dia 'jogar' quando estiverem fora da escola, 'na vida real'. A escola também faz parte da vida real: a sala de aula de língua é um lugar onde se interage, como em qualquer outro, além de ser um lugar de estudo, de reflexão sobre os meios dessa interação linguageira e sobre os recursos que a língua oferece.

Em uma abordagem interacional valoriza-se a cooperação em busca da compreensão. O professor trabalha com uma concepção *interacionista* de aprendizagem. O conhecimento é construído pelos aprendizes com a mediação do professor e de outros alunos também. Criam-se diversas situações favoráveis ao aprendizado. Ensinar consiste em integrar os alunos às atividades propostas, provocar a discussão e a reflexão. Assim, em LM, "apreciar as capacidades de um aluno é identificar não um 'estado' de desenvolvimento, mas os processos dinâmicos nos quais ele é capaz de se engajar (cf. a noção vygotskiana de 'zona de desenvolvimento proximal'); no caso, é identificar as ações linguageiras que ele está apto a realizar em resposta a um comando dado e em uma situação didática específica" (Dolz *et al.*, 1993, p.33).

Como mostra Delamotte-Legrand (1994), desenvolver práticas de linguagem em si, implica uma atividade reflexiva sobre essas práticas orais e escritas. Nesse sentido, produz-se "um *discurso metalinguageiro* (que incide sobre os diversos aspectos do comportamento verbal) do qual não está ausente

uma *metalíngua* (quer dizer os meios verbais específicos da atividade reflexiva)” (Delamotte-Legrand, 1994, p.166). O trabalho com a linguagem implica uma reflexão metalingüística. De acordo com a mesma autora, logo que se examina o modo pelo qual se deve proceder no ensino da LM, observam-se dois momentos distintos: o que se refere à *ordem da ação* (momento em que se pratica a língua de forma oral ou escrita em situações diversas) e o que se refere à *ordem da reflexão* (momento em que se estuda a língua, examinando seu funcionamento em seus diversos níveis e dificuldades). Vê-se, portanto, que para além da manipulação da terminologia gramatical tradicional, a reflexão sobre o funcionamento dos textos e dos discursos abre um vasto campo que precisa ser explorado em sala de aula. Essa reflexão metalingüística², com certeza, concorre para o enriquecimento da compreensão e produção oral e escrita dos alunos.

Séguy (1994) fornece um quadro de classificação (cf. infra) que apresenta atividades de produção escrita que fazem sentido para o aluno. Essas atividades são classificadas em função das duas ordens mencionadas por Delamotte-Legrand (1994), a ordem da ação e a ordem da reflexão. As três entradas horizontais (escritos de interação social, escritos literários e escritos ‘ferramentas de trabalho’) e as duas colunas (finalidade social, finalidade de aprendizagem) do quadro definem seis categorias de finalidades dominantes no trabalho com o texto em sala de aula. Esses textos serão produzidos visando um objetivo social e/ou um objetivo de aprendizagem.

² Para Gombert (1990, p.27), as atividades metalingüísticas compreendem: “1- as atividades de reflexão sobre a linguagem e sua utilização; 2- a capacidade do sujeito em controlar e planejar seus próprios procedimentos de tratamento lingüístico (em compreensão ou em produção)”.

FINALIDADES PREDOMINANTES NAS ATIVIDADES DE ESCRITURA	
1) FINALIDADE SOCIAL (escrever p/ comunicar, criar, agir...)	2) FINALIDADE DE APRENDIZAGEM (escrever p/ aprender a escrever: atividades <i>décrochées</i> ou <i>différees*</i>)

A ESCRITOS DE INTERAÇÃO SOCIAL (escritos para informar, convencer, agir, levar a agir sobre o mundo...)	A1 - receitas, instruções de uso, de fabricação, regras de jogos... (escritos prescritivos) - cartas diversas, cartazes, entrevistas... (escritos informativos e argumentativos) - artigos (imprensa), relatórios... (escritos documentários, informativos e explicativos, às vezes narrativos)	A2 - ensaios para aprender a produzir escritos de comunicação (ex.: escrever uma receita para aprender) - escritos para treinar em vista de uma aprendizagem específica (ex.: transformar uma narração em receita)
B ESCRITOS LITERÁRIOS (escritos para criar, nutrir o imaginário, brincar com as palavras, trabalhar sobre a linguagem...)	B1 - contos e narrativas (escritos narrativos de ficção) - retratos, descrições, fichas de identificação de personagens... escritos "intermediários" que podem constituir mini-projetos mais ou menos autônomos (escritos descritivos) - escritos produzidos em oficinas de escritura, jogos de escritura... - poemas (escritos poéticos)	B2 - ensaios para aprender a produzir escritos literários (ex.: escrever uma narrativa de ficção) - gêneros escolares "literários" identificados e trabalhados enquanto tais (ex.: redações...) - escritos para aprendizagem específica, realizados em sessões <i>décrochées</i> ou <i>différées</i> (ex.: terminar um conto, fazer uma introdução, modificar um ponto de vista...)
C ESCRITOS - FERRAMENTAS DE TRABALHO (escritos para organizar o trabalho, facilitar a produção, favorecer a progressão dos	C1 - cartazes, listas, cronogramas... (escritos que permitem guiar os projetos, organizar a vida da turma) - reservas de materiais para escrever (reservatórios de palavras, bancos de dados...)	C2 - ensaios e exercícios para aprender a produzir escritos-ferramentas de trabalho: - tomada de notas - confecção de fichas - construção de esquemas - construção de tabelas, quadros

saberes em todas as disciplinas)	- ferramentas específicas de um projeto (regras de escritura, fichas, esquema, planos, grades...) - fichas de síntese (ex.: os verbos nas receitas; escritos em 1ª pessoa ou em 3ª pessoa; os modos de apresentar um quadro; para compreender um enunciado de problema...) - grades de avaliação (ex.: saber escrever uma carta, um conto das origens, um enunciado de problema, saber elaborar um plano, saber resolver um problema...) - tomada de notas, resumos, "rastros escritos", relatórios de observação, enunciados de problemas... (ferramentas para escrever e aprender a escrever, ferramentas a serviço da construção dos saberes em todas as disciplinas)	- elaboração de grades - ensaios e exercícios para aprender a produzir gêneros escolares identificados e trabalhados enquanto tais: - enunciados de problemas - soluções de problemas
----------------------------------	---	--

Quadro 1 – Finalidades predominantes nas atividades de escritura (Séguy, 1994, p.16) – Tradução de Myriam C. Cunha

* Atividades *décrochées* são atividades que não se situam no mesmo plano de realização do projeto principal. São sessões de trabalho dedicadas à resolução de um problema específico, mais tópico, encontrado no decorrer da realização do projeto. As atividades diferidas (*différées*) não ocorrem simultaneamente, no mesmo tempo que o projeto principal, como um momento de busca de solução para um problema que foi levantado, mas podem intervir mais tarde, conforme o planejamento da seqüência didática, quando se fizer uma pausa no projeto em curso.

Outro aspecto da abordagem interacional é que o professor atua como mediador, orientador e coordenador. A

aprendizagem ocorre quando o aluno participa da resolução de problemas, discutindo com o auxílio do professor e dos colegas as diversas etapas que levarão à solução do problema. As aulas são participativas e os alunos trazem situações do cotidiano para a escola. Há discussões em grupo, o desenvolvimento de projetos (que envolvam a escritura, revisão e reescritura de textos), a integração com a instituição e a sociedade. Os alunos opinam, divergem, levantam hipóteses, estabelecem comparações, avaliam-se e avaliam. Eles participam ativamente do processo de ensino-aprendizagem e a interação perpassa todo processo pedagógico. Tardif (1992) explicita, com clareza, que para o engajamento, a participação e a persistência do aluno em uma atividade é preciso que o professor proponha atividades que possuam um caráter funcional para o aluno e que, ao mesmo tempo, o aluno compreenda essa funcionalidade. Para tal, o professor estabelecerá com o aluno as etapas para a realização do trabalho, bem como os critérios para executá-lo com êxito. Dessa forma, o professor estará promovendo no aluno a auto-regulação de sua ação. A intervenção do professor será fundamental para possibilitar, pouco a pouco, o alcance, pelo aluno, de uma maior autonomia na construção dos conhecimentos. O professor será o mediador entre o conhecimento e o aluno, possibilitando o reconhecimento, pelo aluno, das melhores estratégias para a realização da atividade e a percepção de que o erro será para ele, professor, um meio para compreensão das hipóteses utilizadas pelo aluno na construção do conhecimento, ainda lacunar, e o indício de que é necessário propor-lhe novas estratégias para a resolução do problema.

Finalmente, o desenvolvimento da avaliação formativa torna-se um aspecto importante nos modos de intervenção quando se concebe uma abordagem interacional de ensino. Uma regulação eficiente implica a participação efetiva do aprendiz na

construção dos conhecimentos declarativos e procedimentais, propiciando-se, assim, o desenvolvimento de competências. A avaliação formativa não é somente desenvolver capacidades nos alunos, obtendo, no final, o produto esperado socialmente. É, também, poder verificar a existência de competências efetivas que são visadas pela instituição; formar um indivíduo que tenha capacidade de se expressar e manejar as diferentes variedades da língua. Assim, ao mesmo tempo, se favorece o processo ensino-aprendizagem e se responde a uma expectativa socioinstitucional. A concepção atual de avaliação formativa prioriza as atividades de auto-regulação da ação e, portanto, de reflexão sobre a ação e sobre as estratégias envolvidas. Neste sentido, está diretamente relacionada com a abordagem interacional.

2 PRINCÍPIOS DA ABORDAGEM INTERACIONAL NAS DIRETRIZES OFICIAIS DO ENSINO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são alguns dos documentos que fundamentam a reforma da educação no Brasil e propõem que a educação básica³ seja voltada para o desenvolvimento da cidadania e a qualificação para o trabalho. A publicação desses documentos, a partir de 1996, ocasionou a promoção de profundas reformas no sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, essas reformas estão influenciando os modos de agir dos professores.

A partir da análise desses documentos, pôde-se observar a presença de princípios norteadores condizentes com o que se

³ A educação básica é constituída da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

tem chamado de abordagem interacional. Estes princípios serão apresentados de forma a mostrar que as representações que os professores de LM possuem das diretrizes oficiais do ensino (LDB e PCN) influenciam diretamente sua intervenção didática.

2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação

A LDB, Lei n. 9.394, Brasil (1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, promoveu a descentralização e a autonomia para as escolas e universidades, a valorização do magistério, além de instituir um processo regular de avaliação do ensino.

A LDB, na Seção III, art. 32, institui que o ensino fundamental “terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: o desenvolvimento da **capacidade de aprender**, tendo como meios básicos o **pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo**” (destaque nosso).

Observam-se diversos aspectos neste texto que designam a finalidade principal do ensino-aprendizagem da LM:

- Esses objetivos, no que diz respeito à LM, são expressos em termos de competência. Não se espera do aluno que adquira apenas conhecimentos sobre o código que usa e sim saiba dominá-lo, usá-lo de modo apropriado às circunstâncias e aos interlocutores. A UNESCO, em 1994, no relatório da ‘Reunião Internacional sobre Educação para o século XXI’, apresentou as quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio às quais a educação deve responder: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*. E insiste no fato de que nenhuma delas deve ser negligenciada. As considerações oriundas da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI estão incorporadas nas determinações da LDB. Nessa perspectiva,

segundo os PCN (Brasil, 1999), incorporam-se como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular as quatro premissas apontadas pela UNESCO (1994) como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea:

- “**aprender a conhecer**, que pressupõe saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral [...] com o trabalho em profundidade de alguns assuntos, com espírito investigativo e visão crítica; em resumo, significa ser capaz de aprender a aprender ao longo de toda a vida;

- **aprender a fazer**, que pressupõe desenvolver a competência do saber se relacionar em grupo, saber resolver problemas e adquirir uma qualificação profissional;

- **aprender a viver com os outros**, que consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, na realização de projetos comuns, preparando-se para gerir conflitos...;

- **aprender a ser**, para melhor desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades pessoais” (Brasil, 1998a, p.17).

- Esses objetivos definem atividades de linguagem na modalidade escrita da língua (a ausência da mesma recomendação relativa à modalidade oral, aliás, pode ser considerada como uma falha da legislação). Essas atividades implicam objetos complexos que são os textos (a serem produzidos e compreendidos).

- O domínio da língua é apresentado como irredutivelmente associado ao desenvolvimento da cidadania. De fato, de acordo com os PCN (Brasil, 1997, p.23), “o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos

de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento”. Verifica-se que a finalidade principal do ensino-aprendizagem da LM é o objetivo expresso na LDB. Todas as disciplinas deveriam procurar alcançar esse objetivo. O compromisso com a busca de uma proficiência em LM é de todos os professores, é de toda a escola.

- Esse texto não define apenas objetivos para o ensino-aprendizagem da LM. Portanto, acredita-se que é importante a escola possuir uma proposta pedagógica respaldada em uma abordagem interacional, pois a partir do momento que ela toma para si os objetivos da LDB, os professores percebem que não existe mais um conjunto de habilidades exclusivas de cada disciplina. O trabalho interdisciplinar e transdisciplinar⁴ passa a ser prioridade da escola. As áreas tomadas em conjunto passam a remeter-se umas às outras, superando a fragmentação e apontando para uma construção integral do currículo. A escola, então, será uma orquestra onde cada professor trabalhará em harmonia com os colegas e com a proposta pedagógica da instituição e de acordo com as diretrizes oficiais do ensino. Assim, o planejamento de cada professor precisará estar coerente com a proposta pedagógica geral.

Pode-se concluir que os aspectos apresentados, acerca dos objetivos expressos na LDB, estão condizentes com uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem da LM. E, ao

⁴ A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são princípios organizadores do currículo da educação básica. De acordo com o que propõe os PCN, a *interdisciplinaridade* é a interação entre duas ou mais disciplinas, buscando a composição de um objeto comum entre elas. Ela é necessária porque, na maioria das vezes, os fenômenos científicos e tecnológicos não podem ser explicados apenas por um campo de conhecimento. Enquanto a *transdisciplinaridade* é a integração de diferentes disciplinas, de forma tão intensa, que fica praticamente impossível separá-las. Elas acabam formando uma macrodisciplina.

mesmo tempo, estão relacionadas com uma concepção pragmática de linguagem e uma concepção interacionista da aprendizagem.

2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais

A elaboração dos PCN constituiu o primeiro nível de concretização curricular. Os PCN para o ensino fundamental (1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries) e médio, editados em 1997, 1998 e 1999, respectivamente, pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, têm como finalidade constituir-se em referência para as discussões curriculares das diferentes áreas e contribuir com professores e técnicos no desenvolvimento de um projeto educativo na escola, na reflexão sobre a prática pedagógica e, principalmente, na formação e atualização profissional.

Ao elaborar e iniciar a divulgação dos PCN, o Ministério da Educação propõe um norteamto educacional às escolas brasileiras. Entretanto, se os PCN podem funcionar como elemento catalisador de ações, na busca de uma melhoria da qualidade da educação, de modo algum pretendem resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem. Os autores demonstram ter consciência de que é preciso investir na formação inicial e continuada de professores; avaliar e desenvolver uma política salarial, como também os planos de carreira; melhorar a qualidade e a disponibilidade de diferentes recursos (livros didáticos, recursos televisivos e de multimídia, materiais didáticos). Mas esta qualificação almejada também implica que se coloquem, no centro das discussões, as atividades de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional brasileira.

Os PCN (Brasil, 1998a, p.58) “focalizam a necessidade de dar ao aluno condições de ampliar o domínio da

língua e da linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania”. Em outras palavras, os autores dos PCN “propõem que a escola organize o ensino de modo que o aluno possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e lingüísticos, sabendo:

- ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais;
- expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato;
- refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade lingüística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua” (Brasil, 1998a, p.58-9).

E os autores acrescentam: “uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente” (Brasil, 1998a, p.59). Reencontra-se aqui o mesmo pensamento exposto em 1.2, relativo a uma abordagem interacional fundamentada em uma concepção pragmática de língua/linguagem..

Ao tomar o texto como unidade básica de trabalho, pensando-o como condição necessária que permita ao aluno ter acesso aos conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania, o professor precisará fazer escolhas didáticas adequadas para

alcançar este propósito. Segundo os PCN (Brasil, 1998a), para que uma aprendizagem significativa possa acontecer é preciso que uma disposição para a aprendizagem seja despertada no aluno, quer dizer, é preciso que ele sinta necessidade e vontade de aprender. Mas não se pode esperar que cada aluno já traga consigo essas atitudes favoráveis. Ao contrário, elas só podem se manifestar na medida em que forem sendo suscitadas pela prática didática. Neste sentido os PCN enfatizam o papel do contrato didático: a expectativa que o professor tem do tipo de aprendizagem de seus alunos. “O contrato didático é a determinação, explícita ou implícita, do que compete a cada um, professor e aluno, no processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, a responsabilidade de gerenciar como cada um age diante do outro e do saber” (Brasil, 1998a, p.93). Também, neste ponto, as proposições apresentadas pelos PCN condizem com uma concepção de ensino da LM exposta em 1.2 onde se frisou a importância da explicitação dos objetivos e dos meios de realização das tarefas como forma de garantir o engajamento, a participação e a persistência do aprendiz nas atividades.

As escolhas didáticas do professor de LM precisarão ser pensadas, como já foi dito, a partir de uma abordagem interacional que considera a concepção pragmática de língua/linguagem, a concepção interacionista de aprendizagem e a representação das práticas sociais de linguagem, do contexto socioinstitucional e das diretrizes oficiais do ensino onde as intervenções se desenvolvem. A representação que se faz do contexto socioinstitucional é de suma importância para a intervenção didática. Soares (1996, p.78) considera “inadmissível deixar de vincular o ensino de língua materna às condições sociais e econômicas de uma sociedade dividida em classes”. Essa preocupação mostra-se presente também nos PCN. Assim, uma de suas características é “mostrar a

importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento aprendido gere maior compreensão, integração e inserção no mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade – cidadãos – desde o primeiro dia da sua escolaridade” (Brasil, 1998a, p.10). O desenvolvimento da cidadania é objetivo dominante nas diretrizes oficiais do ensino.

No tocante às atividades a serem propostas pelos professores, os PCN (Brasil, 1998b) afirmam que os projetos favorecem o necessário compromisso do aluno com sua própria aprendizagem, pois contribuem muito mais para o engajamento do aluno nas atividades como um todo, do que quando estas são definidas apenas pelo professor. Também, além de oferecerem condições reais para leitura e produção de textos orais e escritos, “os projetos carregam exigências de grande valor pedagógico, pois:

- criam a necessidade de ler e analisar grande variedade de textos e suportes do tipo que se vai produzir. Trata-se de uma atividade de reflexão sobre os aspectos próprios do gênero que será produzido e de suas relações com o suporte;
- permitem que o aluno aprenda a produzir textos escritos mais adequados às condições de produção, pelo exercício que o aluno-escritor realiza para reajustar o texto à imagem que faz do leitor fisicamente ausente;
- colocam de maneira mais acentuada a necessidade de refacção e de cuidado com o trabalho, pois, quando há leitores de fato para o escrito dos alunos, a legibilidade passa a ser objetivo deles também, e não só do professor;

- permitem interseção entre conteúdos de diferentes áreas e/ou entre estes e o tratamento dos temas transversais nessas áreas” (Brasil, 1998b, p.87-8).⁵

Reencontram-se, aqui, alguns dos aspectos valorizados em uma abordagem interacional, a saber:

- uso do texto como unidade de trabalho nas atividades de linguagem;
- importância das atividades que promovam interações reais para o desempenho das competências de linguagem dos alunos;
- valorização da realidade extra-escolar e vínculo do que é aprendido com essa realidade;
- preocupação com atividades da ordem da ação e atividades da ordem da reflexão garantindo o desenvolvimento das competências metalinguageiras dos alunos.

A intervenção didática pensada nesse contexto pressupõe uma escola adaptada às mudanças que a educação está sofrendo nos últimos anos, especialmente, desde a implementação da LDB em 1996. A revista *Nova Escola*⁶ destacou algumas dessas mudanças através de um quadro que

⁵ As problemáticas sociais em relação à ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo serão integradas à proposta pedagógica como temas transversais. “A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais no âmbito da escola, pois os valores que se quer transmitir, os experimentados na vivência escolar e a coerência entre eles devem ser claros para desenvolver a capacidade dos alunos de intervir na realidade e transformá-la, tendo essa capacidade relação direta com o acesso acumulado pela humanidade” (Brasil, 1998a, p.65).

⁶ A *Nova Escola* é uma revista da área de educação, de circulação nacional, que influencia na formação de professores, especialmente do ensino fundamental. Devido seu baixo custo, transforma-se em um importante veículo de informação, principalmente para aqueles que não têm acesso a livros, revistas científicas e cursos de aperfeiçoamento.

reflete o que, na verdade, ainda precisa ser modificado na maioria das escolas brasileiras. Decidiu-se operar algumas alterações neste quadro a fim de adequá-lo aos propósitos desse artigo.

Compreendendo as mudanças		
Na escola,	ainda é	precisa ser
o conhecimento	fragmentado, dividido por disciplinas, de caráter enciclopédico, memorizador, cumulativo, desenvolvido como um fim em si mesmo, essencialmente do tipo declarativo	interdisciplinar, contextualizado, um meio para desenvolver competências
o currículo	fracionado, estático, organizado por disciplinas	em rede, dinâmico, organizado por áreas de conhecimento e temas geradores
a sala de aula	espaço de transmissão e recepção do saber	local de reflexão e de situações de ensino, o tempo e o espaço da aprendizagem ultrapassam a sala de aula
toda atividade	padronizada, rotineira, mais próxima da simples exercitação	centrada em projetos e resolução de problemas
o papel do professor	o transmissor do conhecimento	o facilitador da aprendizagem, o mediador do conhecimento
a avaliação	classificatória, excludente e ao final do processo, para efeito de verificação	formativa, integrada ao processo, facilitadora da aquisição de competências

Quadro 2 – Compreendendo as mudanças na escola (Adaptado de Alencar & Prado, 2000, p.15)

Esse quadro também evidencia o fato de que tanto as atividades propostas quanto o papel do professor no espaço da sala de aula não são parâmetros autônomos, mas que variam em função da compreensão que se tem dos conteúdos a serem adquiridos.

CONCLUSÃO

É preciso pensar a intervenção didática, particularmente em LM, em uma abordagem interacional, pois ela compreenderá princípios condizentes com os objetivos da disciplina, entre eles, possibilitar aos alunos o desenvolvimento de sua competência comunicativa necessária às situações de interação. Isto implica refletir sobre os elementos de base que influenciam uma intervenção didática em LM a partir de uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem. Os textos que regem o ensino-aprendizagem na escola brasileira (LDB e PCN) estão, nas suas grandes linhas, em sintonia com uma concepção pragmática de linguagem, com uma concepção interacionista de aprendizagem e com a idéia de que ensinar/aprender a LM é essencialmente desenvolver competências complexas de linguagem através de atividades linguageiras e metalinguageiras significativas.

Mais do que nunca, portanto, parece necessário repensar a intervenção do professor não apenas como a utilização de um conjunto de técnicas e recursos elencados independentemente das hipóteses lingüísticas, psicológicas, pedagógicas etc. que fundamentam as escolhas metodológicas na aula de LM⁷. Ao contrário, fica mais evidente a característica da intervenção como uma problemática específica do campo do ensino-aprendizagem das línguas, problemática essa que precisa ser tratada de modo integrado com as demais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Marcelo; PRADO, Ricardo. Nada será como antes. *Nova Escola*, São Paulo, Abril, n. 138, p.14-17, dez. 2000.

⁷ A esse respeito ver Pereira (2001)

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/home/ftp/LDB.doc>. Acesso em: 27 maio 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa (1ª a 4ª série)*. Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução*. Brasília, 1998a.
- BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa*. Brasília, 1998b.
- BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio*. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/ftp/Bases%20Legais.doc>. Acesso em: 27 maio 2001.
- CUNHA, Myriam Crestian. *Une approche interactionnelle pour l'enseignement/apprentissage du portugais langue maternelle: integration de l'évaluation formative à la démarche didactique*. Toulouse, 1998, 559 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem - Université de Toulouse-Le Mirail).
- _____. Para uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem do português língua materna: reflexão epistemológica e renovação metodológica. In: *Congresso*

- Nacional da ABRALIN*. Florianópolis, 2000. Anais ABRALIN, 2000, p.719-727.
- DELAMOTTE-LEGRAND, Régine. Métacommuniquer pour réécrire: une activité étayante? *Repères*. Paris, n. 9, p.163-176, 1994.
- DOLZ, Joaquim; PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean-Paul. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Études de Linguistique Appliquée*. Paris, n. 92, p.23-37, 1993.
- GOMBERT, Jean-Émile. *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF, 1990. (Coll. "Psychologie d'aujourd'hui").
- HALTÉ, Jean-François. *La didactique du Français*. Paris : PUF, 1992. (Coll. "Que sais-je?").
- PEREIRA, Ana Dilma de Almeida. *A problemática da intervenção em uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem da língua materna*. Belém, 2001, 272f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Pará.
- SÉGUY, André. Écrire et réécrire en classe, pour quoi faire? Finalisation des écrits et critères de réécriture. *Repères*, Paris, n. 10, p.13-31, 1994.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 14. ed. São Paulo : Ática, 1996. (Série Fundamentos).
- TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Logiques, 1992.
- UNESCO. *Relatório da reunião sobre educação para o século XXI*. Paris, 1994.