

TÍTULO DA SEÇÃO:
LINGUAGEM E ENSINO

POR UMA CONCEPÇÃO SOCIOINTERACIONISTA DA LINGUAGEM: ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Terezinha da Conceição COSTA-HÜBES ¹

(Universidade Estadual do Oeste do Paraná)

RESUMO: Este texto reflete sobre a concepção sociointeracionista da linguagem e, a partir disso, a pressupõe como base para encaminhamentos didático-metodológicos do ensino da língua e, na mesma medida, a relaciona às práticas sociais de uso, o que significa compreender as interações como fundamentais para o processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano. Para tanto, retoma um pouco o que disse Vygotsky sobre as relações de interação como favoráveis ao desenvolvimento da linguagem, já que são facultados à linguagem e às interações sociais a gênese e o desenvolvimento cognitivo. Pensamos a linguagem, sob o viés teórico, como fato histórico, resultado de ações coletivas que os homens desenvolvem, no processo de trabalho, ao longo de sua história.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem; Ensino; Interação.

FOR A SOCIOINTERACIONIST CONCEPTION OF LANGUAGE: GUIDELINES FOR THE TEACHING OF PORTUGUESE

ABSTRACT: The text displayed here makes considerations around the social interaction conception of language and, based on that, understands it as a fundament for didactic and methodological approaches of language teaching and, similarly, relates it to social practices, which means understanding the interactions as fundamental for the process of development and learning of the human being. To do so, this text goes back to Vygotsky, according to whom the relationships of interaction are favorable to the development of language, as the beginning and the development of cognition are charged upon language and social interactions. We discussed language – which is conceived as a historical fact and the result of collective actions that men developed in working processes along history – through a theoretical standpoint.

KAYWORDS: Language; Teaching; Interaction.

1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre a concepção sociointeracionista de linguagem e pressupô-la como base para encaminhamentos didático-metodológicos que considerem o ensino da língua relacionado às práticas sociais de uso significa compreender as interações como fundamentais

¹ Doutora em Letras. Docente do Curso de Pós-Graduação em Letras e do Curso de Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – Campus de Cascavel/PR. E-mail: terecostahubesh@yahoo.com.br.

para o processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano. Retomando um pouco do que disse Vygotsky, as relações de interação são favoráveis ao desenvolvimento da linguagem, já que “são facultados à linguagem e às interações sociais a gênese e o desenvolvimento cognitivo” (VYGOTSKY *apud* MORATO, 2004, p. 324). A linguagem, sob esse viés teórico, é concebida como fato histórico, resultado de ações coletivas que os homens desenvolvem, no processo de trabalho, ao longo de sua história.

O que se garante com essa compreensão é o deslocamento da ênfase do aspecto material da língua para a constituição de sentido, para o processo de interação, já que a língua deve ser tratada como o próprio processo dinâmico da interação verbal, por meio da qual os interlocutores fundamentam significativamente seu discurso.

Essa compreensão de língua(gem) requer um outro olhar para o ensino, o que, de certa maneira, exige, também, uma outra orientação metodológica, pois devemos considerar, no processo ensino-aprendizagem, as variedades linguísticas como elementos históricos e sociais, representativos de determinados grupos de falantes que devem ser respeitados. Da mesma forma, o gênero discursivo deve ser reconhecido como organizador das práticas de linguagem nas diferentes esferas sociais, o que pressupõe um trabalho que incorpore tais compreensões.

Assim sendo, o encaminhamento metodológico precisa orientar para as atividades que se podem fazer com a língua oral, com a leitura e com a escrita, considerando situações reais de uso da língua, que se organiza tendo em vista o contexto, os interlocutores, o conteúdo temático, a construção composicional do gênero e o estilo, conforme orienta Bakhtin (2000; 2004).

Compartilhando desse pressuposto teórico, objetivamos, neste trabalho, descrever, de forma breve, os elementos/conceitos que deram origem à concepção sociointeracionista da linguagem, para, em seguida, refletir sobre as consequências dessa compreensão no ensino da Língua Portuguesa, apresentando uma orientação teórico-metodológica da língua que considere tais aspectos. Essa orientação representa, em parte, pesquisas que estamos desenvolvendo desde 2006 com o objetivo de consolidar o trabalho com a Língua Portuguesa conforme a concepção sociointeracionista de linguagem.

2 PROPOSTA SOCIOINTERACIONISTA DE ENSINO DE LÍNGUA

Os anos de 1980 marcaram profundamente a história do ensino da Língua Portuguesa, pois chegaram deflagrando um intenso processo de revisão e de questionamento do sistema de

ensino em vigor, pautado em novos discursos, os quais ganhavam força e se entrelaçavam em grande parte do país.

Com o início do processo de abertura política e da distensão gradual do regime militar, emergiram discursos até então sufocados, principalmente sobre a educação, ancorados em denúncias à pedagogia oficial. Os discursos ecoaram, principalmente, nas academias e nos muitos encontros, congressos e seminários nacionais, bem como em numerosas publicações que pretendiam divulgar uma nova relação entre o homem, a sociedade e a linguagem; entre a educação e o trabalho; entre a teoria, a prática e as formas de aprendizagem, principalmente da língua(gem).

Tais discursos sustentavam-se em novas abordagens para uma concepção de homem e de sociedade advindas da Filosofia; em outras compreensões sobre o desenvolvimento da aprendizagem, ditadas pela Psicologia; em outros modos de pensar a educação, discutidos pela Pedagogia; e, finalmente, em outra maneira de compreender a linguagem, interpretada por correntes de estudos da língua, reunidas, conforme Geraldi (1984) e Travaglia (1996), sob o rótulo da Linguística da Enunciação, ou, segundo Morato (2004), da Linguística Interacional.

Na verdade, a noção de interação não é novidade da década de 1980. Ela surgiu como categoria de análise nos anos de 1960. Porém, foi somente no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 que a corrente teórica ganhou força no âmbito da Filosofia ou da Sociologia, a partir da influência e do prestígio da obra de Mikhail Bakhtin (1895-1975) no campo da Linguística. Tais reflexões se acentuam

[...] com a introdução de uma concepção histórico-discursiva de sujeito e da afirmação de uma ordem social na qual se inscreve a linguagem, vista a partir de uma perspectiva dialógica. [...] Uma boa expressão de uma teoria social forte aplicada ao entendimento de noção de interação, com influência decisiva em vários domínios e tendências teóricas da Linguística, é sem dúvida representada por Bakhtin e seu Círculo (MORATO, 2004, p. 330).

Antes da década de 1980, período do regime ditatorial, os estudiosos da educação não tinham acesso às publicações do Círculo de Bakhtin e às de Vygotsky (e de alguns outros pensadores, dentre os quais destacamos Marx), por serem consideradas influências negativas para a manutenção da ordem social. Com o fim do Regime Militar, essas obras chegaram ao Brasil, trazendo consigo outra maneira de compreender a sociedade, o homem, a língua, enfim, a educação. Freitas relata como foi a chegada de Vygotsky e Bakhtin ao Brasil:

Vygotsky e Bakhtin romperam as barreiras do silêncio e da Rússia, no final da década de 50, levaram, pois, 20 anos para chegar ao Brasil. E aqui desembarcaram sem avisos de chegada, sem comitivas de recepção, sem notícias na imprensa. Fizeram escalas em outros países: Itália, Espanha, Inglaterra, França. Sem destino certo, sem reservas de hotel, foram se alojando após encontros fortuitos, nas casas de professores de Psicologia, de Letras, de Educação que acabaram se tornando seus admiradores e amigos. Foram por eles apresentados a outras pessoas e ingressaram timidamente no meio acadêmico. Surgiram os primeiros textos, as primeiras traduções, algumas até bem artesanais (FREITAS, 1994, p. 38).

Se até aquele momento a relação entre o homem e a sociedade era explicada como ação daquele sobre o meio ou do meio sobre o sujeito, outra concepção começou a ser divulgada: a de que a linguagem, entendida como atividade constitutiva do conhecimento humano, era “ao mesmo tempo estruturante do nosso conhecimento e extensão (simbólica) de nossa ação sobre o mundo” (MORATO, 2004, p. 317).

A linguagem passou a ser interpretada como ação humana mediadora entre o homem e a sociedade, por ajudá-lo a entender, a interpretar, a representar, a influenciar, a modificar e a transformar a realidade. Assim, no contexto da interação entre o homem e o meio, as relações de mediação ocorrem na e pela linguagem. Essas relações podem ser assim traduzidas:

[...] o que a natureza dá ao homem ao nascer não lhe é suficiente para viver em sociedade, sendo necessário estabelecer relações humanas com o mundo. Toda individualidade do homem é apropriação da realidade social que forma as faculdades específicas (AMOP, 2007a, p. 49).

Essa compreensão de homem e sociedade ampara-se nos pressupostos filosóficos do Materialismo Histórico Dialético, para quem o homem se apropria da realidade pelo “movimento do pensamento que é apenas a reflexão do movimento real, transportado e transposto no cérebro do homem” (MARX, 1975, p. 74), ou, parafraseado por Wachowicz, “o real é anterior ao pensamento e subsiste a ele. É a tese materialista fundamental: a exterioridade e a interdependência da realidade, com relação ao homem” (WACHOWICZ, 2001, p. 34).

O marxismo pressupõe que o homem, ao explorar o meio para suprir suas necessidades imediatas, cria novas carências, as quais lhe impõem o planejamento de ações. E, para isso, desenvolve funções psíquicas que possibilitam refletir sobre o real, recriando-o num processo de abstração.

Para entender o pressuposto dialético do materialismo marxista, é preciso entender, primeiro, que o ponto de partida do método está na abstração, isto é, começa no abstrato e eleva-se até o concreto, produzindo um concreto novo, porque foi pensado, planejado.

A compreensão de homem e de sociedade defendida por Marx alterou, substancialmente, o entendimento que se tinha, até então, do desenvolvimento da aprendizagem. As desigualdades intelectuais não poderiam mais ser vistas como frutos da natureza biológica, mas sim como resultantes das relações sociais economicamente desiguais.

Na mesma direção, o maior expoente dos estudos da cognição relacionados às atividades socioculturais foi, sem dúvida, o psicólogo bielorusso Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934), para quem a gênese e o desenvolvimento cognitivo são facultados à linguagem e às interações sociais.

Quando se focaliza hoje o estudo da cognição em meio às atividades socioculturais dos sujeitos e na presença de uma ordem da linguagem que não reduz ao sistema linguístico *stricto sensu*, o fato não deixa de representar, de alguma forma, um legado da abordagem levada a cabo inicialmente por autores como Vygotsky (MORATO, 2004, p. 324).

Associada a tal enfoque psicológico, Morato (2004) analisou vários fenômenos, dentre eles, o contexto pragmático, que ganhou maiores explicações fundamentadas na vertente sociocultural da cognição humana.

Leontiev, por sua vez, também compartilhou as ideias de Vygotsky, ao afirmar que “as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica; mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes” (LEONTIEV, 1954, p. 267). Em outras palavras, o conhecimento, sob o ponto de vista da psicologia social, se constrói mediado pelas relações histórico-culturais que determinam o meio.

A linguagem, sob tal perspectiva teórica, deixou de ser interpretada somente como resultado do pensamento organizado ou como estrutura cognitiva e linguística; foi reconhecida como símbolo sócio-historicamente construído a partir de necessidades reais de interação do homem, geradas pelo trabalho, para atender às práticas sociais realizadas por meio da linguagem.

A educação, por sua vez, também ganhou outra dimensão: passou a ser vista como fenômeno social e histórico que participa diretamente das mudanças da sociedade, sendo, ao mesmo tempo, determinada socialmente e determinante de transformações. A educação,

[...] incidindo sobre o desenvolvimento histórico-objetivo dos modelos sociais e utilizando-se dos postulados teórico da concepção Dialética da História, tornou possível a formação de uma nova consciência: a do relativismo da determinação da educação pela sociedade e das possibilidades da educação no processo de transformação social (SILVA, 1994, p. 7).

Essa visão pedagógica de ensino, no Brasil, sustentou-se nos postulados de Saviani (1991), que, na tentativa de superar os limites da pedagogia não crítica e da Teoria Crítico-Reprodutivista, empenhou-se em analisar e compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico-objetivo, embasado no Materialismo Histórico marxista. Amparado no olhar pedagógico para as bases sociológicas de Marx, Saviani propôs a Pedagogia Histórico-Crítica², que pretendia “reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista” (SAVIANI, 1991, p. 75).

Para o educador, a nomenclatura de Pedagogia Histórico-Crítica deve ser considerada como sinônimo de Pedagogia Dialética, pois tem como objetivo a busca de um pensamento crítico dialético para a educação. No entanto, preferiu denominá-la desse modo não só para estimular a curiosidade dos leitores e criar oportunidades de debater o tema, mas também para evitar uma interpretação idealista da dialética ou mesmo a visão errônea da palavra, considerando o conceito pessoal que cada leitor tem dela.

No berço de tais discussões sociológicas, filosóficas, psicológicas e pedagógicas, e comungando da compreensão de homem/sociedade/linguagem/educação, surge uma nova proposta para o ensino da Língua Portuguesa, incorporando, desde o início, os postulados da corrente Histórico-Crítica, por acreditar na concepção dialética do ensino, sustentada pelos ideários do materialismo histórico. Estamos falando do precursor dessa proposta no Brasil: Geraldi (1984).

Para o estudioso da língua, a educação deveria ser reconhecida como elemento mediador de transformações sociais por meio do favorecimento de práticas capazes de integrar o indivíduo ao meio. Assim, a metodologia de ensino deveria pautar-se, segundo seus princípios teóricos, no reconhecimento da prática social, na qual professor e alunos estão inseridos, mesmo que em posições distintas. Compreender essas relações, propor soluções para os problemas encontrados, refletir teoricamente sobre a organização social e sentir-se integrante do processo eram os objetivos que deveriam permear a construção do conhecimento.

² Saviani é o autor dessa proposta pedagógica de ensino, discutida e, posteriormente, publicada na obra *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*.

3 CONSEQUÊNCIAS DO SOCIOINTERACIONISMO NOS ESTUDOS DA LÍNGUA

Em relação, mais especificamente, aos estudos da língua, as orientações filosóficas, psicológicas e pedagógicas de educação, que se destacaram a partir da década de 1980, de uma forma ou de outra, transpareceram nos estudos linguísticos que ganharam, conforme já posto, o rótulo de Linguística da Enunciação ou Linguística Interacional. Tais estudos se distribuíram em várias correntes teóricas – Semântica Enunciativa, Pragmática, Análise do discurso, Análise da Conversação, Linguística Textual, Sociolinguística, Linguística da Enunciação, dentre outras –, as quais se pautam numa posição externalista de linguagem. Tais vertentes

[...] se interessam não apenas e tão somente pelo tipo de sistema que ela é, mas pelo modo através do qual ela se relaciona com seus exteriores teóricos, com o mundo externo, com as condições múltiplas e heterogêneas de sua constituição de funcionamento (MORATO, 2004, p. 312).

Na realidade, o que essas correntes têm em comum é o fato histórico de terem se estabelecido como disciplinas dentro de uma ciência específica, a Linguística, e de se sustentarem na filosofia da linguagem, elevando a interação à condição de princípio explicativo dos fatos da língua. Amparadas nesse pressuposto, não mais trataram do estudo de palavras ou de frases isoladas, mas relaciona-as ao texto, ao contexto sócio-histórico, ao(s) usuário(s) que as produziram, aos gêneros discursivos/textuais. Estamos nos referindo a uma nova concepção de linguagem: *a concepção interacionista* ou *sociointeracionista*, que passa a tratar a língua como elemento histórico.

A compreensão da linguagem relacionada a um sujeito real (e não ideal) e ao contexto de produção teve, em Benveniste, seu lugar de fundação. Para o linguista:

A linguagem reproduz a realidade, [...] aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que ouve apreende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento é reproduzido (BENVENISTE, 1976, p. 26).

A afirmação do autor pode ser traduzida numa proposta de, ao trabalhar com a linguagem, transcender às estruturas linguísticas exaustivamente exploradas, para dar atenção

às condições de emprego das formas em determinada situação de uso real da língua. Sob esse prisma, a língua deixa de ser entendida como abstrata e homogênea e passa a ser vista como uma realização concreta e heterogênea.

Benveniste não deixou de lado a visão da língua como sistema/estrutura, todavia, o enfoque maior voltou-se para a língua em funcionamento. Nas palavras do autor:

A que então se refere o eu? A algo de singular que é muito linguístico: eu se refere ao ato de discurso individual no qual é pronunciado e lhe designa o locutor. É um termo que não pode ser identificado a não ser dentro do que, noutro passo, chamamos uma instância de discurso, e que só tem referência atual. A realidade a que ele remete é a realidade do discurso. É na instância do discurso na qual eu designa o locutor que este se enuncia como “sujeito”. É portanto verdade ao pé da letra que o fundamento da subjetividade está no exercício da língua (BENVENISTE, 1995, p. 288).

E complementa:

Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca a inventando. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem (BENVENISTE, 1995, p. 285).

Tais discussões foram aprofundadas e exaustivamente analisadas sob diferentes aspectos. Vale ressaltar, mais especificamente, os estudos da Pragmática³ e da Análise do Discurso (AD)⁴. Da Pragmática porque “sua riqueza está em pensar o fenômeno linguístico não apenas como língua, mas, sobretudo, como linguagem” (SUASSUNA, 1995, p. 78). Portanto, daria conta de explicar o extralinguístico, incluindo novos fatores, como texto, contexto, intenções e atitudes dos falantes em relação à prática da língua. Da AD por investigar a linguagem, levando em conta o seu caráter discursivo, ampliando a noção de

³ Conforme Pinto (2001), Mey (1985) publicou estudos teóricos sobre a relação entre signos e falantes; o filósofo inglês J. L. Austin propôs o conceito de Atos de Fala para debater a relação entre o que diz e o que se faz; Pierce (no pragmatismo americano) estabeleceu uma relação entre signo, objeto e interpretante, destacando, como seus principais seguidores, William James e Charles Morris; Donald Davidson e Richard Rorty acrescentaram, aos estudos pragmáticos, uma perspectiva historicista; Moore coordenou o movimento conhecido como Filosofia Analítica ou Filosofia da Linguagem, resultando no que ficou denominado como Teoria dos Atos de Fala, a qual concebe a linguagem como ação; John Searle reafirmou a teoria de Austin, introduzindo a noção de proposição.

⁴ De acordo com Mussalim (2001), a AD é uma disciplina que teve sua origem na França, na década de 1960, por Jean Dubois (linguista e lexicólogo) e Michel Pêcheux (filósofo envolvido com os debates em torno do marxismo). Tecendo críticas ao Estruturalismo saussureano, Pêcheux propôs uma semântica do discurso, oferecendo reflexões sobre as condições de produção. Althusser (outro filósofo), seguindo a linha marxista de Pêcheux, encontrou, na Linguística, o lugar ideal para estudar a linguagem e, nesse contexto, nasceu o Projeto da AD. Foi pela AD, portanto, que surgiu um novo conceito de sujeito (sustentado inicialmente em Lacan), de discurso (relacionado a um contexto histórico-social), de formação discursiva, de sentido, entre outros.

sujeito proposta por Benveniste e explicando as condições de produção como fatores fundamentais para a atribuição de significados estabelecidos no e pelo discurso.

Compreendida dessa forma, numa situação real de interação, não há mais lugar para conceber a linguagem como unilateral (emissor que fala para receptor), como se apenas um falasse e o outro não demonstrasse nenhuma reação. Trata-se de entender tal processo numa relação de interlocução, momento em que os sujeitos envolvidos no discurso (locutor e interlocutor) trocam ideias por meio do uso da linguagem, influenciados pelo contexto sócio-histórico-ideológico no qual estão inseridos.

3.1 Enunciado/enunciação e gênero do discurso

Bakhtin (2004) sustenta o caráter dialógico da linguagem. Para esse autor, a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, no qual toda enunciação é um diálogo, visto que cada enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e outros que o sucederam.

O autor não está reduzindo a palavra “diálogo” a uma relação face a face. Seu conteúdo “diz respeito à teoria da dialogização interna do discurso” (MUSSALIM, 2001, p. 127). Para Bakhtin, quando o sujeito usa a palavra, encontra-a já habitada por falas de outras pessoas, o que significa dizer que o discurso é clivado por outras vozes, resultantes de leituras, conversas, culturas anteriores. Assim, “as relações dialógicas são relações de sentido, quer seja entre os enunciados de um diálogo real e específico, quer seja no âmbito mais amplo do discurso das ideias criadas por vários autores ao longo do tempo e em espaços distintos” (SOUZA, 1994, p. 98).

Essas relações dialógicas, por sua vez, orientam-se por meio da língua, entendida por Bakhtin (2004) como social, história e ideológica, organizadora das situações de interação, por meio das quais promovem o diálogo. Para o autor, não há interação sem língua e, sem interação, não há nenhum tipo de relação social:

[...] todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua, a qual efetua-se por meio de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana (BAKHTIN, 2000, p. 279).

São os enunciados, na perspectiva bakhtiniana, que organizam as interações efetuadas por meio da língua e, portanto, ficam disponíveis na sociedade, constituídos pelas diferentes

esferas de utilização da língua. Na verdade, os enunciados não se constituem simplesmente, haja vista que cada esfera da sociedade possui seus enunciados próprios, que se diferenciam daqueles utilizados em outras esferas, organizando o que Bakhtin chama de “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2000, p. 279), determinando, assim, os gêneros do discurso.

Compreendidos dessa forma, os gêneros fazem parte de nosso dia a dia, pois, ao interagirmos com o outro, utilizamo-nos de enunciados já existentes na sociedade, selecionados conforme as necessidades de interação e moldados de acordo com o ato interlocutivo em que os indivíduos falantes estão inseridos.

Em cada esfera social encontramos diferentes repertórios de gêneros representando o discurso e a ideologia da esfera que os produziu. Assim, os gêneros discursivos são constituídos por vários modelos de enunciados, os quais circulam socialmente. Nesse sentido, Bakhtin (2000) ressalta que a interação humana se tornaria inviável se a cada ato de fala ou de escrita tivéssemos que produzir um novo enunciado, sem haver qualquer referência para isso. O enunciado é, portanto, uma “unidade real da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2000, p. 293), organizador do gênero, que, por sua vez, pode ser definido como mais ou menos estável, já que, quando selecionado por alguém, será por este reorganizado (ou não), tendo em vista o(s) interlocutor(es), a situação, o momento e o lugar de interação.

Essa compreensão de língua, de enunciado/enunciação, de gêneros discursivos, postos como elementos da interação, é adotada por outros pesquisadores da linguagem que passam a compartilhar da visão dialógica e interacional de Bakhtin. Dentre tantos, destacamos Bronckart (2003), que entende a língua como reguladora e mediadora de todas as interações verbais, o que justifica que seja chamada de social. Selecionamos ainda Marcuschi, para quem “a interação humana é uma atividade constitutiva da própria linguagem e não simples decorrência de suas virtudes imanentes” (MARCUSCHI, 2008, p. 77).

E, a partir daí, encontraremos muitas contribuições, no sentido de aprofundar os pressupostos teóricos bakhtinianos, transpondo-os para um contexto mais imediato de ensino da língua.

Bronckart (2003), ao direcionar pesquisas para esse viés pedagógico, entende que, ao classificarmos os gêneros do discurso, não podemos fazê-lo de forma racional, estável e definitiva, ou seja, apenas a partir da forma, mas o fazemos também, e principalmente, a partir da função comunicativa que exercem durante a interação verbal. Da mesma forma, Marcuschi afirma que os gêneros não se caracterizam por aspectos formais, estruturais e linguísticos, mas

por “aspectos sócio-comunicativos e funcionais” (MARCUSCHI, 2003, p. 21), parafraseando o que disse Bakhtin, para quem os gêneros do discurso são constituídos por três elementos principais: “conteúdo temático, estilo e construção composicional” (BAKHTIN, 2000, p. 279). Estes incorporam os valores da necessidade temática, a seleção dos recursos linguísticos, os participantes e suas intenções/vontades no ato da interlocução.

Compreendidos dessa forma, os usos da língua não se dão por orações isoladas, mas sim por meio de gêneros discursivos que atuam no interior da linguagem, definindo seu caráter dialógico. Para falar, “utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, ou seja, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo” (BAKHTIN, 2000, p. 301), o que justifica dizer que:

A riqueza e diversidade dos gêneros discursivos são imensas, não só porque as possibilidades de atividade humana são inesgotáveis, mas porque cada esfera dessa atividade humana comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Compreender os gêneros, no estudo da língua, é tentar reproduzir situações reais de uso da linguagem, tendo em vista interlocutor(es) que interagirá(ão) por meio daquele discurso. Isso significa pressupor um autor preocupado com o(s) outro(s), com a temática, com a organização do discurso e com o gênero selecionado para aquela situação de interação.

3.2 Concepção sociointeracionista e ensino da Língua Portuguesa

Uma vez assumido o pressuposto teórico que entende a língua como social, histórica e ideológica, muda-se também a maneira de compreender o ensino da Língua Portuguesa. Não basta mais ensinar palavras e frases isoladas, desconsiderando sua situação de uso. É preciso reconhecê-las como parte integrante de um todo, como peça fundamental de enunciado(s) produzido(s) em função de uma necessidade de dizer/escrever. Para atender a essa compreensão de língua, as situações de leitura, de produção de texto e de análise linguística constituem eixos indissociáveis no ensino da Língua Portuguesa, pois, como afirma Neves, são:

[...] todas elas práticas discursivas, todas elas usos da língua, nenhuma delas secundária em relação a qualquer outra, e cada uma delas particularmente configurada em cada espaço em que seja posta como objeto de reflexão (NEVES, 2003, p. 89).

Ensinar o aluno a interagir por meio da língua é ensinar o aluno a produzir textos, orais e escritos, que atendam à necessidade de interlocução proposta naquela situação de uso da linguagem. Mas significa, também, ensinar o aluno a buscar referências em textos do gênero que já se encontram prontos na sociedade, reconhecendo sua funcionalidade, as marcas que os constituem, bem como sua estrutura composicional. Tais compreensões são garantidas pela leitura atenta e responsiva do leitor que sabe o que está buscando. A partir desse conhecimento prévio, o aluno terá melhores condições de produzir o seu texto, garantindo, assim, maior domínio do gênero e da linguagem. Como afirma Bakhtin:

Texto, então, envolve não apenas a formalização do discurso oral ou escrito, mas o evento que abrange o antes, isto é, as condições de produção e elaboração; e o depois, ou seja, a leitura ou a resposta ativa. Todo texto é, assim, articulação de discursos, vozes que se materializam, ato humano, é linguagem em uso efetivo. O texto ocorre em interação e, por isso mesmo, não é compreendido apenas em seus limites formais (BAKHTIN, 1999, *apud* PARANÁ, 2008, p. 17).

Olhar, portanto, para o ensino da língua, compreendendo a completude dos gêneros, significa romper com paradigmas, principalmente no que diz respeito às ações de ensino da gramática (priorizando apenas a normatização da língua) e da produção de texto, sempre orientadas para um interlocutor de “faz-de-conta”. Para tanto, é necessário adotar outra metodologia que garanta, com maior eficiência, um ensino pautado em ações reais de uso da linguagem.

3.2.1 Metodologia da Sequência Didática (SD)

Dentre muitas possibilidades metodológicas de trabalho com os gêneros, destacamos a metodologia da SD. Trata-se de uma proposta de trabalho com a língua a partir dos gêneros discursivos organizada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pesquisadores de Genebra. Orientados por uma concepção pautada no interacionismo sociodiscursivo que compartilha das teorias bakhtinianas, os autores defendem a tese de gênero como megainstrumento para o trabalho com a linguagem na escola.

Como explica Costa-Hübes (2008), a proposta dos pesquisadores envolve estudos partindo de um determinado gênero discursivo (oral ou escrito), sobre o qual se organiza, de maneira sistemática, um conjunto de atividades com a finalidade de conhecer melhor o

gênero, de acordo com as necessidades sociocomunicativas estabelecidas inicialmente. A essa atividade os autores dão o nome de SD, organizada em quatro eventos distintos:

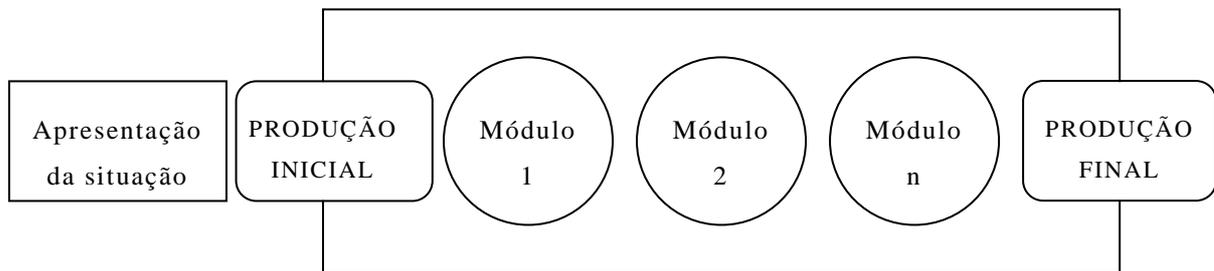


FIGURA 1 – Esquema da Sequência Didática
FONTE: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

A atividade com determinado gênero, segundo os autores, tem início com a *apresentação de uma situação de interação sociocomunicativa real*, que visa a fundamentar a necessidade de produção e aprendizagem relacionada a um gênero discursivo, oral e/ou escrito. Em seguida, solicita-se uma produção inicial do gênero selecionado, momento em que o aluno elabora um texto (oral ou escrito), na tentativa de responder à situação de interlocução, proposta anteriormente. Essa produção inicial, conforme os autores, oferecerá ao professor subsídios para diagnosticar a compreensão (ou não) que o aluno tem do referido gênero discursivo. Enfim, trata-se de um instrumento por meio do qual se pode encontrar elementos para analisar as capacidades e potencialidades de linguagem que o aluno tem, naquele momento.

A apresentação da situação não desemboca necessariamente em uma produção inicial completa. Somente a produção final constitui, bem frequentemente, a situação real, em toda sua riqueza e complexidade. A produção inicial pode ser simplificada, ou somente dirigida à turma, ou, ainda, a um destinatário fictício (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 101).

Depois, com base na avaliação diagnóstica, define-se o ponto de intervenção do processo ensino-aprendizagem, ou seja, a análise servirá para orientar as atividades a serem trabalhadas nos módulos, de forma a adaptá-los às necessidades reais dos estudantes envolvidos. Logo, o trabalho com os módulos consiste em abordar, de forma didática, os problemas que foram revelados pela análise da produção inicial.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os problemas específicos de cada gênero são avaliados considerando-se quatro níveis: representação da situação de comunicação; elaboração do conteúdo; planejamento do texto; realização do texto. E são

trabalhados didaticamente em três categorias: observação e análise de textos; tarefas simplificadas de produção de textos; e elaboração de uma linguagem comum. Esse método de avaliar a produção inicial para, a partir daí, propor atividades em função das dificuldades elencadas no diagnóstico possibilita a construção progressiva de conhecimento sobre o gênero em foco.

Somente após um trabalho consistente com o gênero chega-se ao momento de colocar novamente o aluno na situação de produção de texto (oral ou escrito), delimitada no início da sequência didática. De acordo com os autores, esse momento revela o que foi apreendido ou não com os procedimentos adotados nos módulos, bem como possibilita ao professor a realização de uma avaliação somativa acerca do processo ensino-aprendizagem.

Com base nessa proposta teórico-metodológica, produzida para o contexto sociocultural dos pesquisadores de Genebra, Costa-Hübes (AMOP, 2007b; 2008) procurou adaptá-la à realidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa proposta vem se materializando na publicação dos Cadernos Pedagógicos 01 e 02 (AMOP, 2007b; AMOP, 2007c) e no Caderno Pedagógico 03 (COSTA-HÜBES; BAUMGÄRTNER, 2009).

Segundo Swiderski e Costa-Hübes (2009), a proposta de adaptação consiste na **inserção de um módulo de reconhecimento do gênero**, com atividades e exercícios que contemplem a leitura, a pesquisa e a análise linguística com base em textos (já publicados) do gênero, antes da etapa da produção inicial, conforme podemos observar na figura 2:

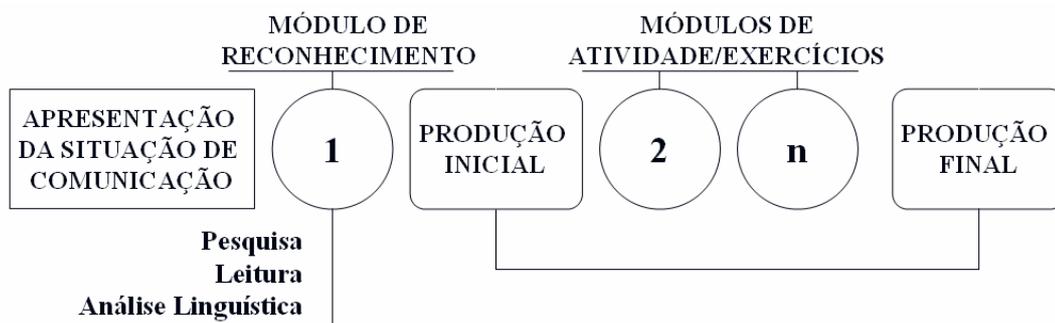


FIGURA 2 - Esquema da SD adaptada por Costa-Hübes
FONTE: Swiderski e Costa-Hübes (2008)

As condições de práticas de leituras, criadas pela SD, envolvem não apenas o contexto de produção e a relação autor-texto; a estes se soma o conhecimento do leitor e o contexto de uso, que, conforme Orlandi (1996), são fatores determinantes na produção de sentidos. Desse modo, ao propormos uma adaptação à proposta metodológica de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), entendemos que, antes mesmo de se chegar à produção inicial, o professor tem a

oportunidade de criar, para o aluno, várias situações que envolvam a prática de leitura de textos do gênero, já prontos, que circulam na sociedade. O contato com esses textos pode mobilizar, segundo Solé (1998), estratégias diferentes frente aos diversos objetivos que implica o ato de ler. Além disso, trabalhar com a leitura não implica ignorar os outros eixos do processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Outro detalhe que salientamos sobre o trabalho de reconhecimento do gênero refere-se ao fato de as informações sobre o gênero selecionado não serem dadas gratuitamente, já que este não é tratado como uma forma pronta e acabada, mas como um instrumento relativamente estável. Entendido assim, a prática de ensino-aprendizagem precisa incentivar o processo de pesquisa. Nessa perspectiva, o aluno tem dois problemas a resolver antes de iniciar sua produção: um abarca a pesquisa para conhecer os elementos que determinam, num dado contexto sócio-histórico e cultural, a produção e a circulação das amostras do gênero a ser abordado didaticamente; o outro refere-se à leitura e à análise dessas amostras, novamente buscando reforçar o conhecimento acerca dos elementos que as constituem.

Para Lopes-Rossi (2006), um módulo de leitura, antes da produção de textos, pode possibilitar o conhecimento das características típicas do gênero que responde à situação de comunicação. Todavia, salientamos que esse conhecimento só pode ser construído quando há um trabalho de leitura que não se limita apenas ao conteúdo temático, mas que amplia essa prática, abrangendo outros elementos que circundam um texto, tais como seu contexto de produção, sua função social, sua construção composicional e seu estilo linguístico. Tais critérios são abordados no módulo de reconhecimento proposto por Costa-Hübes (AMOP, 2007b; COSTA-HÜBES, 2008), os quais respondem à metodologia sugerida por Bakhtin/Volochinov:

A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.

Disso decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN, 2004, p. 128-129).

Conforme podemos inferir do exposto, a metodologia de um trabalho didático no viés sociointeracionista compreende as condições de produção de enunciados; propicia um exercício de reflexão acerca dos elementos que possibilitam reconhecer um gênero discursivo e a sua função social; e provoca reflexões sobre as normas linguísticas utilizadas na situação de uso da língua(gem). Desse modo, defendemos que tal proposta metodológica corresponde às prescrições vigentes de um ensino de língua que, segundo Geraldi (1984), estabeleceria condições para um trabalho articulado entre oralidade, leitura e escrita, numa perspectiva reflexiva.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção, neste trabalho, foi a de resgatar, de forma sucinta, as bases teóricas que deram sustentação para o surgimento da concepção sociointeracionista de linguagem, amparada numa compreensão histórico-discursiva de sujeito e no reconhecimento da linguagem como atividade social e dialógica, aliada à noção de interação.

Considerando-se a interação verbal como a verdadeira substância da língua (BAKHTIN, 2004), implantou-se a necessidade de uma reorientação em termos de ensino de língua, objetivando-se desenvolver, no aluno, maior proficiência em práticas de oralidade, de leitura e de escrita. Nessa perspectiva, professor e aluno passaram a ser vistos como sujeitos que se constituem frente ao outro, em processo contínuo de conhecimento de si pelo reconhecimento do outro, em um movimento de alteridade. Tal constituição (de sujeito) teve existência na linguagem, atualizada por uma língua imersa em uma realidade enunciativa concreta.

Nesse pressuposto teórico está evidente o caráter dialógico inerente à linguagem humana, condicionado pelo cruzamento de já-ditos e pela possibilidade de resposta. A língua, fato social, admite para todo enunciado um direcionamento, isto é, orientar-se sempre para um outro. Essa é a condição de existência de um enunciado. O diálogo não se efetiva entre seres abstratos da linguagem, mas entre pessoas. Conforme Bakhtin (2004), o ato de fala é de natureza social. A palavra significa na interação social.

Portanto, sob o viés da concepção sociointeracionista, a unidade de análise é o enunciado, entendido como uma realização linguística em que está implicado o eixo dialogismo-subjetividade-enunciação. Nesse sentido, estudar a língua implica considerar os

enunciados concretos, situados no contexto histórico-social de sua realização, ou seja, estudar a língua implica contemplar a atividade dialógica.

Essa compreensão de língua requer uma metodologia de ensino que considere os aspectos do contexto de produção em situações que envolvam o estudo da língua. Para garantir esse pressuposto, os gêneros discursivos são adotados como objeto de ensino, uma vez que retratam situações reais de interação verbal. Logo, adotar os gêneros no estudo da língua significa compreendê-la como historicamente situada em seu contexto social de uso. Assim, entendemos que, a partir dessa orientação teórica, é possível garantir um estudo da língua pautado em práticas sociais de uso, considerando o contexto sócio-histórico-ideológico dos sujeitos envolvidos num evento de interação.

5 REFERÊNCIAS

AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais*. Cascavel: ASSOESTE, 2007a.

_____. *Sequência didática: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais*. [Organizadora: Terezinha da Conceição Costa-Hübes]. Cascavel: Assoeste, 2007b. Caderno Pedagógico 01.

_____. *Sequência didática: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais*. [Organizadora: Terezinha da Conceição Costa-Hübes e Carmen Teresinha Baumgärtner]. Cascavel: Assoeste, 2007b. Caderno Pedagógico 02.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.

_____. *Problemas de linguística geral*. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1976.

BRONCKART, J.-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ, 2003.

COSTA-HÜBES, T. da. C; BAUMGARTNER, C. T. *Sequência didática: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais – ensino fundamental*. Cascavel – PR: Assoeste, 2009. Caderno Pedagógico 03.

_____. *O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa*. Londrina, PR: UEL, 2008. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Trad. e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- FREITAS, M. T. A. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes, 1954.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexão e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo. Parábola, 2008.
- _____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- MARX, K. O método dialético. In: MARX; ENGELS. *Ludwing Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã e outros textos filosóficos*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.
- MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. V. 3, São Paulo: Cortez, 2004.
- MUSSALIM, F. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística 2: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.
- NEVES, M. H. M. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.
- ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental*. Curitiba: SEED, 2008.
- PINTO, J. P. Pragmática. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística 2: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SILVA, L. L. M. da. *Mudar o ensino da língua portuguesa: uma promessa que não venceu nem se cumpriu mas que merece ser interpretada*. Campinas: UNICAMP, 1994. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, S. J. *Infância e linguagem*. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

SUASSUNA, L. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

SWIDERSKI, R. M. da S.; COSTA-HÜBES, T. da C. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. *Línguas & Letras*, Cascavel, v. 10, n. 18, 1º sem. 2009.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 3. ed. São Paulo : Cortez, 1996.

WACHOWICZ, L. A. *O método dialético na didática*. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.