

**Interacionismo sociodiscursivo e capacidades de linguagem:
por uma pedagogia de gêneros aplicada ao ensino da leitura e da escrita**

*Sociodiscursive interactionism and language abilities:
by a pedagogy of genres applied to the teaching of reading and writing*

Francisco Renato LIMA¹

Resumo

Opta-se, neste texto, por uma discussão, sobre o ensino da leitura e da escrita na escola básica. A reflexão constrói-se a partir de uma pesquisa bibliográfica e exploratória, de abordagem qualitativa e dialógica, tendo como base, os conhecimentos da Linguística Aplicada (LA), associado às bases teóricas da Linguística Textual (LT), no que concerne a visão sobre gêneros discursivos, de Bakhtin (2009 [1929]; 2011 [1979]), ao propor uma concepção dialógica da linguagem, sustentáculo teórico que oferece a Bronckart (2012), condições para o desenvolvimento do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Neste estudo reflete-se sobre a relevância desse fundamento teórico que reconhece e valoriza as capacidades de linguagem dos alunos, no processo de produção dos gêneros textuais (orais ou escritos) em uma situação comunicativa. Articulado a esse modelo, a pedagogia de gêneros, proposta pela Escola de Sydney, considera que a aprendizagem se dá em ciclos e neles, os gêneros assumem uma funcionalidade didática.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo. Capacidades de linguagem. Pedagogia de Gêneros.

Abstract

In this text, we opted for a discussion about the teaching of reading and writing in elementary school. The reflection is built on a bibliographical and exploratory research, with a qualitative and dialogical approach, based on the knowledge of Applied Linguistics (LA), associated to the theoretical bases of Textual Linguistics (LT), no que concerne a visão sobre gêneros discursivos, de Bakhtin (2009 [1929]; 2011 [1979]), ao propor uma concepção dialógica da linguagem, sustentáculo teórico que oferece a Bronckart (2012), condições para o desenvolvimento do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). This study reflects on the relevance of this theoretical foundation that recognizes and values the language abilities of students, in the process of producing textual genres

¹ Mestre em Letras – Estudos da Linguagem (UFPI). Professor Substituto (Auxiliar Nível – I) da Universidade Federal do Piauí. Coordenador de disciplinas do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI). E-mail: fcorenatolima@hotmail.com

(oral or written) in a communicative situation. Articulated to this model, the pedagogy of genders, proposed by the Sydney School, considers that the learning occurs in cycles and in them, the genders assume didactic functionality.

Keywords: Sociodiscursive Interactionism. Language capabilities. Pedagogy of Genres.

Introdução

A leitura como experiência humana, aparece retratada de forma muito especial desde o século IV d.C, no ano 384, em Roma, quando Santo Agostinho admirou-se com a prática da leitura silenciosa, feita por Santo Ambrósio: “Quando ele lia, seus olhos perscrutavam a página e seu coração buscava o sentido, mas sua voz ficava em silêncio e sua língua era quieta” (MANGUEL, 2002, p. 58). Já as datações da presença da escrita (cuneiforme), como peça chave para o desenvolvimento das relações humanas e comando entre os governantes sociais, remontam ao final do quarto milênio a.C, na Mesopotâmia e no Egito, de onde noticiou o burocrata egípcio Dua-Queti, em ensinamentos a seu filho, Pepy, durante uma navegação para a escola de escribas: “Entenda, não há nada mais genial que os escritos. São como um barco sobre a água. Deixe-me fazê-lo amar a escrita mais que à sua mãe. [...] Não há o que a ela se compare em todo o mundo” (HELCK, 1970 *apud* FISCHER, 2006, p. 29).

Tamanhas e ilimitadas são essas práticas, que “geralmente são vistas como poderes eternos” (ROBINSON, 2016, p. 09) alcançados. Graças a esse estatuto quase divino e as consequências das conquistas milenares a elas atribuídas na história da humanidade, faz com que ainda hoje, sejam consideradas, pela tradição hereditária familiar, sobretudo, como uma herança duradoura, a qual é passada de geração em geração, aludidas a um bem muito precioso, que assegura a garantia de acesso aos direitos cidadãos e construção da dignidade social.

Hoje, bem distante dos ouvidos silenciosos de Santo Ambrósio e das gravações pontiagudas entalhadas com estilete na argila, os formatos dessas práticas são reflexos de uma sociedade hipermoderna, repleta de multissemiões, multiletramentos e hiperletramentos (ROJO; BARBOSA, 2015), que se vê pelo espelho do imbricamento de mídias e tecnologias, as quais compõem a paisagem das práticas de leitura e escrita no meio social.

De modo ou de outro, nessa trajetória temporal, o que não se pode negar sobre essa mudança, é que, atualmente, segundo Marcuschi (2010a), com a interferência das diversas mídias tecnológicas, leitura e escrita assumiram novos formatos e dimensões na sociedade, instaurando-se assim, uma nova fase na história de seus desenvolvimentos. As mudanças nas formas de comunicação ampliaram os espaços de circulação dos textos, gêneros e suportes da escrita, de modo que o “mais notável aqui não diz respeito às formas textuais em si, mas sim à *nossa relação com a escrita*”, (p. 18) uma vez que “escrever pelo computador no contexto da produção discursiva dos *bate-papos* síncronos (on-line) é uma nova forma de nos relacionarmos com a escrita, mas não propriamente uma nova forma de escrita” (p. 18), ou seja, foram os hábitos e os costumes do homem relacionar-se com a escrita que se alteraram com o tempo, a fim de responder aos comandos e exigências de uma sociedade letrada.

Nessa travessia pelo tempo, a interação com o mundo através dessas práticas saltou os muros de qualquer instituição que se achasse a detentora de seus direitos autorais. Secularmente, destacam-se duas dessas instituições. A primeira, a Igreja Católica, que, por longo período, preservou o acesso às verdades divinas a um restrito grupo do Clero, que dominavam o código escrito, como, por exemplo, é retratado no romance ‘*O Nome da Rosa*’ (1980), do escritor italiano Umberto Eco. A segunda, é a escola, que também, historicamente se firmou no discurso popular e erudito, como a detentora dos ‘direitos autorais’ da atividade de leitura e escrita, no entanto, como guardião desse bem, o que tem se visto é a falha no cumprimento da tarefa, visto que “a escola é talvez o único lugar onde se escreve muitas vezes sem motivo” (CAGLIARI, 2003, p. 101). Contra-censo inacreditável, que depõe contra a missão assumida: a de que cuidaria para a disseminação do ato de ler e escrever, como parte do processo de desenvolvimento e libertação intelectual das massas.

Esse fato é assustadoramente atestado por Pennac (1993), quando, de forma romanceada, aponta que a escola – empossada do imperativo “É preciso ler!” –, afasta o aluno do prazer do texto, pois “o verbo ler não suporta imperativo” (p. 13). Tal prazer e encantamento desfeitos foram descobertos em casa, nas atividades domésticas de primeiro contato com o livro e os sabores que a leitura e a escrita lhe despertam.

[...] Todas as suas leituras eram como dádivas. Não nos pedia nada em troca. [...] não nos entregava a literatura num conta-gotas analítico, ele

a servia a nós em copos transbordantes, generosamente... E nós compreendíamos tudo que ele nos lia. Nós o escutávamos. Nenhuma explicação do texto seria mais luminosa do que o som da sua voz quando ele antecipava a intenção do autor, acentuava um subentendido, revelava uma alusão... Ele tornava impossível o contra-senso [...] E nada de patrimônio cultural, de segredos sagrados grudados nas estrelas; com ele, os textos não caíam do céu, ele os apanhava na terra e nos oferecia para ler. Tudo estava ali, em torno de nós, fremente de vida [...] Nós tínhamos vontade de ler e pronto. Era tudo (PENNAC, 1993, p. 86-89).

A manutenção desse formato, atesta o fato proferido por Gnerre (1998, p. 22), de que, “a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”. Nisso, a escola, como uma das principais agências de letramento, prioriza formas e usos legitimados da língua padrão e culta, como mecanismo de manutenção do *status quo* e definição de lugares de ocupação social pelo sujeito. A depender do contexto, da situação comunicativa e das intenções dos interlocutores, a instituição cria barreiras de segregação, estratificação, distanciamento e discriminação dos falantes, constituindo-se assim, como ferramenta de dominação e exclusão social.

Problematizado então, esse cenário, relaciona-se ao terreno da escola e das práticas de sala de aula, para que, com esse alicerce, se possa cotejar o objetivo deste estudo, que é – apontando como uma possível alternativa para a questão anteriormente problematizada – refletir sobre a relevância do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), como fundamento teórico que reconhece e valoriza as capacidades de linguagem dos alunos, no processo de produção dos gêneros textuais em uma situação comunicativa. Nesse caso, aplicado ao ensino da leitura e da escrita, daí, advogar-se por uma pedagogia de gêneros, proposta pela Escola de Sydney.

A demonstração desse aspecto parte, portanto, de uma pesquisa bibliográfica e exploratória, de abordagem qualitativa e dialógica, evidenciando que a intervenção sobre o tema será apenas de caráter teórico-filosófico, ainda que construída sob experiências empíricas vivenciadas pelo pesquisador, no exercício da docência e no trabalho pedagógico com o ensino da língua em sala de aula.

Para esse fim, o texto estrutura-se a partir da seguinte organização: primeiro, trata-se sobre uma concepção de língua e linguagem de base sociointeracionista no ensino da leitura e da escrita; segundo, aponta-se para as contribuições da Linguística

Textual (LT) para o ensino, pelo viés da Linguística Aplicada (LA), no trabalho didático com os gêneros discursivos; terceiro, discute-se sobre o ISD e as capacidades de linguagem no desenvolvimento e socioconstrução da aprendizagem; em seguida, aponta-se para uma pedagogia de gêneros aplicada ao ensino da leitura e da escrita, a partir de reflexões e sugestões sobre/para práticas de sala de aula; seguido, das Considerações finais.

O ensino da leitura e da escrita sob uma concepção de língua e linguagem de base sociointeracionista

A gênese, execução e os resultados do trabalho pedagógico com leitura e escrita em sala de aula dependem, sobretudo das concepções teórico-epistemológicas adquiridas pelo professor ao longo de seu processo de formação. Assim, seu pensar e fazer o ensino é resultante das reflexões teóricas que participa, e do modo, como na prática, realiza um processo de transposição didática, assumindo o compromisso político-social, de, a partir desse embasamento teórico, desenvolver estratégias e mecanismos didáticos que promovam uma aprendizagem significativa, de sustentação do ensino. No ensino da Língua Portuguesa, em especial, da leitura e da escrita, a questão determinante para o seu desenvolvimento é a visão de língua e linguagem adotadas pelo professor.

Na trajetória moderna da ciência Linguística, essa visão foi construída a partir de dois ângulos: a noção formalista, baseada no estruturalismo de Saussure (2012 [1916]), que concebe língua como um fato social, um sistema de valores puros; e a linguagem, como uma faculdade humana; e, do outro lado, as abordagens funcionalistas, de Benveniste (2006, p. 63) ao considerar que a língua “fornece o único modelo de um sistema que seja semiótico simultaneamente na sua estrutura formal e no seu funcionamento”, e, portanto é, uma “a organização semiótica por excelência” (2006, p. 63); e, a linguagem é a marcada pela subjetividade humana, constituindo o fenômeno da interação, que “exige e pressupõe o outro” (p. 93), considerados parceiros da enunciação.

A partir desses pontos, que bases teórico-epistemológicas sustentam então, o fazer docente? E quais as repercussões dessas escolhas no processo de ensino e

aprendizagem? Essas questões são latentes para o desenvolvimento das práticas de sala de aula. A Linguística de Texto (LT), sob uma abordagem enunciativa, considera três concepções de linguagem, as quais permitem delinear um olhar para as formas como a relação entre sujeito e linguagem pode ser concebida e praticada pedagogicamente no ensino.

Na primeira concepção, a linguagem é tratada “como representação (“espelho”) do mundo e do pensamento” (KOCH, 2012, p. 07) e o ato comunicativo é puramente racional, isolado e organizado a partir de estruturas lógicas, que não consideram a situação social. A segunda, compreende a linguagem “como instrumento (“ferramenta”) de comunicação” (p. 07), e reduz-se a sistematização da língua a um código, formulado por regras, que se ajustam às formas fonéticas, gramaticais e lexicais e que devem ser compreendidas pelos falantes. A terceira concepção, de base funcionalista, vê a linguagem “como forma (“lugar”) de ação ou interação” (p. 07), possibilitando ao sujeito construir-se na e pelas práticas de linguagem com as quais se envolve, uma vez que a enunciação é um processo dialógico, de troca e de interação responsivo-ativa entre os falantes, ou seja, a atitude do ‘eu’ é sempre em resposta ao ‘outro’.

É dessa última concepção teórico-filosófica, que se identifica a marca do sujeito no ato comunicativo. Nela, língua e linguagem assumem um caráter sociointerativo e sociointeracionista, avizinhandose a uma abordagem histórico-cultural da linguagem, proposta por Vygotsky (2008), e desenvolvida por seus seguidores, principalmente, Bronckart (2012), dos quais, busca-se em diálogo com Bakhtin (2009; 2011), fundamentar a ideia de um sujeito sócio-historicamente construído por meio das relações sociais mediadas pela linguagem. Nesse mesmo raciocínio teórico, Marcuschi (2002, p. 12) destaca que a língua em uma perspectiva sociointeracionista,

[...] leva em consideração tanto as formas linguísticas como todos os aspectos envolvidos em seu funcionamento. Consideramos a língua como trabalho social e como cognição; como discurso e como constitutiva da realidade. Aí estão não apenas os problemas da textualização e da compreensão como todos os demais, por exemplo, os gêneros textuais em que eles se enquadram, os níveis de linguagem e os interlocutores, já que a língua é essencialmente dialógica.

Essa noção é a que se propõe como sendo a mais pertinente de ser adotada pelo professor no ensino da leitura e da escrita, uma vez que favorece o trabalho com os

gêneros discursivos em sala de aula, os quais são móveis, dinâmicos e fluídos, manifestando-se socialmente, nas esferas da vida, através dos textos, que pela infinidade de seus formatos, representam uma possibilidade de interação e diálogo entre os sujeitos da ação verbal. Em sala de aula, essa é uma condição basilar para o desenvolvimento do ensino da língua materna, conforme a orientação teórica da LT, ao aliar-se aos princípios da LA.

Gêneros discursivos e ensino: uma visão da linguística textual no campo da Linguística Aplicada

As teorias dos estudos discursivos remontam a Grécia Antiga, com Platão e Aristóteles, mas, é no século XX, sob o olhar do filósofo russo Mikhail Bakhtin, que elas ganham vida e sofisticação teórica, de modo que são aplicáveis hoje, às situações de ensino, no campo das teorias linguísticas de abordagem enunciativa, particularmente a LT. As indicações propostas pelo pensamento bakhtiniano concebem os gêneros como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 262), identificados nos acontecimentos da vida, integrados às atividades sociais e práticas comunicativas, em diversas esferas de atuação humana. Dentre essas, a sala de aula, terreno fértil e movediço para o diálogo e a interação verbal entre interlocutores (professores e alunos).

O estreitamento das relações entre gêneros e as práticas de ensino acontece pelo fato de que os gêneros textuais² são formas de funcionamento da língua. Esta, enquanto entidade arbitrária, tem seu modo funcional, na linguagem, que se encontra atravessada por ideias e valores, conjugados nas envergaduras históricas, sociais, ideológicas, identitárias e psíquicas, alcançando sua concretude nos usos cotidianos. Em sala de aula, isso se refere às formas de comunicação e ao tratamento didático adotado pelo professor, possibilitando que os alunos produzam e analisem diversos eventos

² A partir daqui assume-se essa nomenclatura, conforme Bronckart (2012), que, com base na Teoria dos Gêneros do Discurso de Bakhtin (2011 [1979]), desenvolveu a Teoria dos Gêneros Textuais. Essa formulação confirma os princípios bakhtinianos, pois, segundo Costa (2009, p. 19-20), “a dimensão textual se subordina à dimensão discursiva produzida/construída na interação verbal, realidade fundamental da língua”.

Essa noção de ‘gênero textual/de texto’ é mais utilizada quando se o relaciona com o ensino. Sobre isso, no Brasil, ver os trabalhos organizados por Dionísio; Machado; Bezerra (2010) e Karwoski; Gaydeczka; Brito (2011).

linguísticos, tanto orais como escritos, identificando assim, as características funcionais do gênero (MARCUSCHI, 2010b).

Essa proposta também é a que fundamenta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quando orientam o ensino da língua materna na educação básica, a partir do trabalho com a produção e a interpretação dos variados gêneros presentes nos contextos socioculturais dos usuários da Língua Portuguesa, reconhecendo que “textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas” (BRASIL, 1998, p. 23) e, portanto, repletos das marcas de subjetividades e da multiculturalidade dos usuários (escritores/leitores).

Os gêneros estão na corrente da vida, são abstraídos das formulações teórico-filosóficas da linguagem e se materializam socialmente, através dos textos. Fato que justifica a pertinência de abordar o conceito de texto, advindo da LT, propostos por Beaugrande & Dressler (1981) quando o consideram como “ocorrência comunicativa”, que deve ser compreendida a partir do modo como “funcionam na interação humana” (p. 04), considerando a “linguagem como uma atividade humana crucial” (p. 12). Os autores, segundo as formulações de Costa Val (2006, p. 05), apresentam os sete princípios constitutivos da textualidade: coesão, coerência (“que se relacionam com o material conceitual e linguístico do texto”), intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade (“que têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo”).

Essa noção ajuda a entender o funcionamento dialógico e interacional próprio dos gêneros (textos) em sala de aula, orientando o trabalho do professor, para que ele propicie ao aluno, no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, o entendimento sobre a dinâmica interna do funcionamento dos textos (principalmente a questão da coesão e coerência) e o modo como eles podem ser aplicados à diferentes situações de uso da língua no cotidiano. Os professores, de posse desse entendimento, poderão melhor lidar, de forma reflexiva, com os níveis de complexidade inerentes a organização dos tipos textuais (narração, argumentação, exposição, descrição, injunção). Essas tipologias são fixas, já os gêneros são ilimitados e mutáveis, se inserem apenas, ‘temporariamente’, nessas classificações estanques.

É esse, entre outros, portanto, o aspecto central que se considera como contribuição da LT no campo da LA, auxiliando no desenvolvimento desse estágio

aplicado das teorias linguísticas, possibilitando uma aproximação entre a teoria e as práticas de ensino e aprendizagem da língua materna, visto que “todo procedimento abstrato, para se legitimar, deve ser justificado por um propósito teórico e prático preciso” (BAKHTIN, 2009, p. 99), que se verifica no trabalho de sala de aula, assentado no ISD, que orienta o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, em textos orais ou escritos.

Interacionismo Sociodiscursivo e capacidades de linguagem: desenvolvimento e socioconstrução

O ISD é um quadro teórico desenvolvido por Bronckart (2012), baseado em três alicerces epistemológicos, a saber: a teoria sociointeracionista ou sócio-histórica; ou sócio-cultural de Vygotsky (2008 [1934]); o princípio polifônico e dialógico da linguagem, proposto por Bakhtin (2009 [1929]; 2011 [1979]); e a Teoria do Agir Comunicativo, desenvolvida por Habermas (1987a/1987b).

Centrada sobre esses três eixos, a proposta do ISD entende que as condutas humanas são “ações situadas, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (BRONCKART, 2012, p. 13) e, nesse processo, as práticas de linguagem e as ações verbais vivenciadas pelos sujeitos, estão impregnadas de valores subjetivos, evidentes no processo de mediação social, no qual a “ação constitui o resultado da **apropriação**, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (p. 42) (Grifos do autor). E, portanto, as práticas de linguagem estão no cerne organizacional do desenvolvimento humano. Isso, para Bronckart (2012, p. 27), pressupõe

[...] admitir, primeiramente, que a evolução das espécies dotou o homem de capacidades comportamentais particulares, permitindo-lhe criar instrumentos mediadores de sua relação como meio, organizar uma cooperação no trabalho que dá origem às formações sociais e desenvolver formas verbais de comunicação com seus pares. Admitir, a seguir, que é a reapropriação, no organismo humano, dessas propriedades instrumentais e discursivas de um meio, agora sócio-histórico, que é a condição da emergência de capacidades auto-reflexivas ou conscientes que levam a uma estruturação do conjunto do funcionamento psicológico.

Essa noção de “instrumentos mediadores” possibilita Dolz; Schneuwly (2004) considerarem os gêneros textuais, megainstrumentos de ação com a linguagem. Funcionam como uma teia promissora para a transposição didática, no processo de desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, as quais se apresentam sob três domínios: “adaptar-se às características do contexto e do referente (**capacidade de ação**); mobilizar modelos discursivos (**capacidades discursivas**); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (**capacidade linguístico-discursivas**)” (p. 44) (Grifos meus).

Essas capacidades referem-se aos domínios exigidos pelos sujeitos no desenvolvimento de suas ações languageiras, fato que exige a mediação instrumental propiciada pelos gêneros textuais. O investimento nessa atividade parte de um mecanismo de reprodução, uma vez que “os modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44) e os membros que os dominam – os professores, neste caso – podem utilizar estratégias explícitas para que os alunos se apropriem deles.

Essa conduta pedagógica é bastante profícua de ser adotada na realização de Sequências Didáticas (SD), que funcionam como mecanismos ordenadores de ações sociais, estruturadas e articuladas entre si, com a finalidade de, entrelaçadas ao planejamento pedagógico didático, colaborar para o ensino dos conteúdos e desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos, conforme as etapas previstas em cada ciclo de aprendizagem.

Nessas etapas do desenvolvimento, a linguagem é o sistema simbólico que possibilita maior mediação entre os sujeitos. Ela é resultado de uma criação viva, que acontece em momentos históricos, determinados, muitas vezes, pelas relações estabelecidas entre os sujeitos da interação comunicativa, no estabelecimento de sentidos com os objetos e o ‘outro’. Daí, a ideia de um sujeito sócio-historicamente construído pelas relações sociais mediadas pela linguagem, fato que possibilita mencionar que o sujeito e a sua socioconstrução pela/da linguagem ocorre

[...] a partir de sua dimensão histórico-cultural, uma vez que ele constitui essa cultura e é, ao mesmo tempo, constituído por ela. A partir de processos de maturação e desenvolvimento que estão para além da dimensão biológica e orgânica, insere-se no campo da interação social, sendo nesta dimensão onde se constituem as relações

de subjetividade e de interação, as quais possibilitam pensar a construção do sujeito por meio da linguagem e da organização discursiva das relações com o outro no mundo. (LIMA; CARVALHO, 2016, p. 207)

Com isso, tem-se, um sujeito sociocultural, situado em contextos específicos, como figura ativa em seu processo de desenvolvimento, rompendo com a noção individual e isolada de agir com e sobre o mundo. Ele assume o papel de construtor e reconstrutor de conhecimentos sobre si e sobre/com os outros, a partir das relações de interação mediadas pelo pensamento e pela linguagem, em especial, na sala de aula, espaço de interação e desenvolvimento de capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

Uma pedagogia de gêneros aplicada ao ensino da leitura e da escrita: reflexões sobre práticas de sala de aula

A proposta de uma pedagogia de gêneros foi desenvolvida pela Escola de Sydney, (MARTIN; ROTHERY, 1980, 1981; MARTIN; ROSE, 2008), com base nos princípios da abordagem da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday; Hasan (1985), com a finalidade de estudar a aprendizagem da escrita do gênero, a partir da descrição da língua.

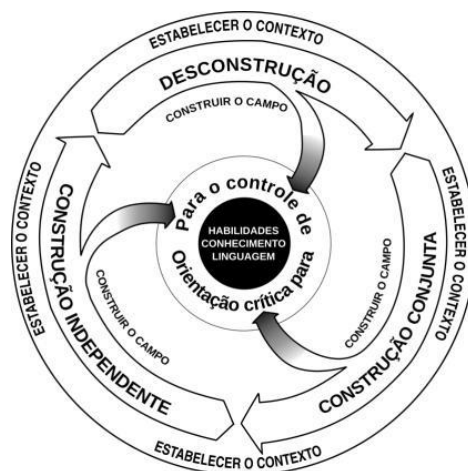
Essa visão concebe a linguagem como “como um sistema de escolhas, utilizadas em um determinado meio social para que seus usuários possam desempenhar funções sociais” (VIAN JR., 2001, 147), e, nesse processo, quanto ao registro (oral ou escrito), as produções textuais subjazem aos contextos comunicativos dos interlocutores; e, quanto ao gênero, a escolha considera o contexto cultural em que esse texto ‘funciona’ para os interlocutores.

Nesse intercâmbio linguageiro em sala de aula, surge essa pedagogia dos gêneros, que os entende como “um processo social orientado para um fim específico” (ROSE; MARTIN, 2012, p. 01), ou seja, os gêneros assumem uma funcionalidade didática, no processo de ensino e aprendizagem. E isso, parte dos ciclos básicos de desenvolvimento da criança, identificando as atividades e estratégias adequadas para cada nível das unidades do currículo. Os autores apontam para as fases de constituição desse ciclo, como etapas sequenciadas, em que uma é pré-requisito para a outra,

assumindo um currículo em espiral, em uma escala crescente de envolvimento e maturação com a leitura e a escrita.

O modelo nuclear de atividades de aprendizagem é aplicado para analisar e desenhar atividades no nível das unidades do currículo, de cada atividade em uma lição e das interações em sala de aula. As fases desse processo são interpretadas como um ciclo contínuo e progressivo, uma espécie de ‘efeito dominó’, em etapas: desconstrução, construção conjunta e construção individual. Cada uma destas fornece a base e o estímulo para a seguinte (ROSE; MARTIN, 2012). Essa representação pode ser vista na Figura 01, a seguir:

Figura 01: Ciclo de ensino/aprendizagem para a escrita de gênero



FONTE: Rose; Martin (2012, p. 308)

Assim, ao propor todo esse arranjo teórico-metodológico voltado para uma articulação pedagógica em sala de aula no ensino da leitura e da escrita, acredita-se que, essas formulações aproximem-se das práticas, por meio de ações didáticas que busquem:

a) reconhecer as transformações históricas, sociais, ideológicas, políticas e culturais que envolvem a constituição do gênero, em diversas esferas discursivas e o modo como elas interferem no processamento textual e nas práticas comunicativas atuais;

b) estabelecer relações entre a dinâmica formal do gênero e as situações de uso da língua, possibilitando que os alunos assumam um espaço de voz e autoria no

processamento textual das informações (compreensão) e nas produções textuais (orais ou escritas);

c) entender a leitura e a escrita como contínuos interacionais da comunicação humana, e que, do confronto/choque entre essas práticas, nasce a atividade crítica, reflexiva e cultural que é a aprendizagem mediada pela noção sociointeracionista de linguagem;

d) apropriar-se da noção instrumental dos gêneros, concebendo-os como meios de articulação de práticas escolares, que ampliam a capacidade do sujeito no domínio de diferentes produções e tipologias textuais;

f) encontrar nas sequências didáticas (SD), caminhos para organizar as práticas de ensino, de modo sistemático e planejado, com vistas ao desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos, conforme as etapas previstas em cada ciclo de ensino;

g) determinar uma estrutura organizacional no ensino, que envolva as categorias léxico-gramaticais, semânticas e sintáticas, exigidas para o trabalho com o ensino da leitura e da escrita, tendo a produção textual e a adequação dos gêneros às circunstâncias de uso, como base para a aproximação entre sujeito e objeto cognoscível, respeitando cada ciclo de ensino.

Estas, entre outras sugestões, apenas ilustrativas, têm a intenção de estreitar relações entre teoria e prática, pelo comprometimento com coordenadas didático-pedagógicas que alcancem satisfatoriamente o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, por meio de atividades didáticas que valorizem o funcionamento social dos gêneros, nas suas relações com os sujeitos e a dinâmica de sua evolução na cultura letrada

Considerações finais

As articulações teóricas avizinhas neste estudo buscaram delinear um olhar sobre o ensino da leitura e da escrita na escola básica. Uma noção instrumental, aventada pelo trabalho com os gêneros discursivos e textuais, como advogam os estudos bakhtinianos e o ISD de Bronckart; aliada às noções de capacidades de linguagem e sequências didáticas, desenvolvida pelos estudiosos da Escola de Genebra; e uma

pedagogia de gêneros, desenvolvida pela Escola de Sydney, possibilita que se plante, no terreno da sala de aula, a noção de que o uso da linguagem deve propiciar o desenvolvimento de condutas ativas e o pensamento consciente, partes da gênese constitutiva da consciência humana.

O ensino da leitura e da escrita deve partir de uma concepção de língua e linguagem que esteja situada na reflexão sobre os usos linguísticos nas situações cotidianas, aliando conhecimentos formais da língua (léxicos, sintáticos, semânticos) com as instâncias notáveis de uso linguístico (pragmática), criando assim, aproximação entre o contexto concreto do aluno e outras ações específicas da língua materna, que ele precisa alcançar, a chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), na concepção vygotskyana.

Uma compreensão crítica e reflexiva sobre a construção social implicada no ato de ler e escrever pressupõe que os educadores reavaliem e ressignifiquem suas ações didáticas em sala de aula, visto que, muitos ainda organizam suas propostas de ensino da língua materna, baseadas em metodologias que não contemplam as necessidades de aprendizagem dos alunos. Um ensino feito a partir de receitas prontas furta-se, portanto, a obrigação de possibilitar ao aluno, condições para que ele vivencie a junção entre conhecimentos prévios de mundo e a relação formal com a leitura e a escrita, mediada por estratégias e condutas didáticas.

A revelia disso, sinaliza-se para a importância de atividades de ensino, baseadas nos modelos proposto pelo ISD, como por exemplo, o uso de SD, que promovam a ascensão do homem, dando-lhes condições para o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem, e que ele possa, portanto, assumir o papel de construtor e reconstrutor de conhecimentos sobre si e sobre os outros, pela troca de palavras e pela articulação entre vozes múltiplas em sala de aula, legitimando uma concepção socionteracionista de linguagem.

Espera-se, portanto, que esse entrelaçamento teórico represente um momento didático frutífero no enfrentamento às situações reais que fazem parte da formação, inicial e continuada do professor no ensino da língua materna (pedagogos e professores de Língua Portuguesa), e, principalmente, da prática desses profissionais, plantando assim, sementes que façam nascer novas condutas e posturas, no modo de ensinar a leitura e a escrita no contexto dos ciclos iniciais da escola básica.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009. [1929].

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. [1979].

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang U. **Introduction to text linguistics**. Londres: Longman, 1981.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2006. [1974].

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa / Secretaria da Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 2003.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 35-60.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. Tradução de Claudia Freire. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel, tome 1**: Rationalité de l'agir et rationalisation de La société. Paris: Fayard, 1987a.

HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel, tome 2**: Pour une critique de la raison fonctionnaliste. Paris: Fayard, 1987b.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, H. **Language, context and text**: aspects of a language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1985.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LIMA, Francisco Renato; CARVALHO, Maria Angélica Freire de. O sujeito e a socioconstrução da linguagem. *In*: **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 199-212, jul./dez. 2016.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Conceitos linguísticos e sua relevância no tratamento da língua materna em sala de aula**. Recife. Mimeo, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010b. p. 19-38.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Genre relations**: mapping culture. London: Equinox, 2008.

MARTIN, J. R.; ROSE, D; ROTHERY, J. **Writing Project Report**, Number 1 (Working Papers in Linguistics). Sydney: Department of Linguistics, University of Sydney, 1980.

MARTIN, J. R.; ROSE, D; ROTHERY, J. **Writing Project Report**, Number 2 (Working Papers in Linguistics). Sydney: Department of Linguistics, University of Sydney, 1981.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

ROBINSON, Andrew. **Escrita**: uma breve introdução. Tradução de Camila Werner. Porto Alegre: L&PM, 2016.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROSE, David; MARTIN, J. R. **Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the sydney school**. London: Equinox, 2012.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012. [1916]

VIAN Jr., Orlando. Sobre o conceito de gêneros do discurso: diálogos entre Bakhtin e a Linguística Sistêmica Funcional. *In*: BRAIT, Beth (Org.). **Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. Campinas: Pontes, 2001. p. 147-161.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. [1934].