Lusinete Vasconcelos de Souza*

luvaso@uol.com.br

Mirene Fonseca Moulin

Sônia Santana Costa

soniasantanacosta@bol.com.br

As contribuições do interacionismo sociodiscursivo para o letramento escolar

RESUMO – Este artigo tem por objetivo descrever um conjunto de práticas de letramento escolar baseadas no interacionismo sócio-discursivo (ISD) e nos gêneros do discurso. Nele são relatadas as práticas de letramento escolar e suas transformações. Também é mostrada uma grade curricular, como sugestão, para o trabalho com gêneros do discurso no ensino fundamental de primeira a quarta série.

Palavras-chave: interacionismo sócio-discursivo (ISD), gêneros do discurso, letramento, ensino fundamental.

ABSTRACT – This article aims at describing a set of school literacy practices based on the socio-discursive interacionism and on discursive genders. School Literacy Practices and their transformations are also reported here. It presents some curricular subjects to work with discursive genders from the first to the fourth grade in elementary schools.

Key words: socio-discursive interacionism, discursive genders, literacy, elementary schools.

Introdução

Este artigo descreve um conjunto de práticas de letramento escolar com base em estudos realizados sobre o interacionismo sócio-discursivo (ISD), as quais foram voltadas especialmente para os gêneros do discurso. Dentre as várias práticas de letramento, pretende-se abordar, neste texto:

- a) o contexto em que as práticas de letramento escolar foram realizadas;
- b) as transformações das práticas de letramento escolar;
- c) a sugestão de uma grade curricular para o trabalho com gêneros do discurso no ensino fundamental de primeira a quarta série.

A fundamentação teórica que serviu de esteio à prática didática foi a perspectiva enunciativo-discursiva de língua e da linguagem (Bakhtin, 1992), a

abordagem sócio-histórica dos processos de aprendizagem e de apropriação dos discursos e conhecimentos (Vygotsky, 1988), as contribuições de Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (1996 e 1999), Schneuwly (1988 e 1994), Dolz (1995a e 1995b) e Machado *et al.* (1998) para Didática de Línguas.

As atividades relatadas foram vivenciadas com os professores participantes do projeto de pesquisa *Gêneros do discurso na prática de produção de textos* com apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (UFG) e, mais recentemente, do projeto de pesquisa *A prática de linguagem e o trabalho do professor* (2003-2005), que se encontra em andamento. A investigação acha-se integrada a outro projeto mais amplo, *Análise de Linguagem e Trabalho Educacional e suas Relações*, do Grupo ALTER, coordenado pela Prof^ª. Dr^ª. Anna Rachel Machado, do Programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Machado *et al.*, 2003).

* As autoras são professoras do ensino fundamental de primeira a quarta série do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae), da Universidade Federal de Goiás.

O contexto das práticas de letramento

Os dois projetos de pesquisa têm sido desenvolvidos no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae) da UFG, escola em que as pesquisadoras trabalham como professoras, em classes de primeira a quarta série do ensino fundamental. A instituição oferece ensino gratuito desde a pré-escola até o ensino médio e, por ser uma escola pública, recebe alunos de todas as classes sociais, sobretudo das camadas baixas e médias da população.

O primeiro projeto de pesquisa – Gêneros do discurso na prática de produção de textos – tinha como objetivo fazer intervenções didáticas, no ensino fundamental de primeira a quarta série, com relevância nos gêneros do discurso. Esses foram concebidos como objetos de ensino (Dolz e Schneuwly, 1996 e 1997), como instrumentos da aprendizagem da língua materna e de letramento (Vygotsky, 1988) e ainda como instrumentos de comunicação e interação (Bakhtin, 1992). Ademais, a investigação foi pautada no modelo de Bronckart (1999) para análise de texto e nos referenciais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa – 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental (Brasil, 1997).

O segundo projeto de pesquisa – *A prática de linguagem e o trabalho do professor* –, não só dá continuidade à transposição teórica e à intervenção didática no âmbito da primeira à quarta série das escolas públicas, mas também se preocupa com a formação do professor, priorizando a descrição e a análise de gêneros escolares em situações reais de trabalho. A investigação tem como objetivo estudar a atividade do professor no trabalho, para perceber a real atividade – o que o professor fez ou deixou de fazer ao trabalhar determinado gênero, o que foi impedido de fazer e o que considera possível de fazer para que os alunos se apropriem de conhecimentos sobre os gêneros em estudo (Clot *et al.*, 2001).

No cotidiano de sala de aula, diversas atividades didáticas foram realizadas, entrelaçadas de teorias e práticas de linguagem sobre os gêneros escolares, destacando-se: seleção da coletânea de texto conforme o gênero do discurso a ser trabalhado; planejamento e elaboração de atividades de linguagem destinadas ao desenvolvimento da oralidade, da leitura, da interpretação e da produção escrita do aluno (seqüência didática); análise e descrição do gênero do

discurso selecionado; leitura, interpretação e discussão dos textos lidos; produção de textos de forma individualizada, em minigrupos e coletiva¹; aulas expositivas e dialogadas; exposições orais dos alunos em seminários, discussões etc.

Assim, as atividades de pesquisa e didáticas constituíram uma amálgama de atividades voltadas ao ensino da língua materna e se movimentaram em direção ao objetivo: aliar a teoria do ISD ao trabalho com gêneros do discurso para ampliar o letramento do aluno e contribuir para a formação de professor.

As transformações da prática de letramento escolar

As transformações foram frutos da transposição do modelo teórico do ISD para a prática de letramento, que também foram mediadas por intervenções das pesquisas especificadas anteriormente. Das múltiplas transformações, destacam-se as que se seguem.

A teoria sócio-histórica de Vygotsky (1988) proporcionou aos professores conhecimentos a respeito da interação, das relações interpessoais, do processo de internalização (aprendizagem) e dos instrumentos semióticos para mediar a apropriação de conhecimentos. Desses instrumentos semióticos salientam-se os gêneros do discurso, vistos como megainstrumentos (Schneuwly, 1994) para o ensino-aprendizagem de leitura e de produção de textos. A teoria, portanto, foi essencial para a compreensão dos gêneros na aprendizagem.

Da teoria enunciativo-discursiva (Bakhtin, 1992) a equipe de pesquisadores apropriou-se do conceito de enunciado como fenômeno social da interação verbal e verdadeiro constituinte da língua para trabalhar o texto e o gênero. Além do mais, ela possibilitou trabalhar com as crianças o reconhecimento dos elementos do contexto de produção e, ainda, perceber sua influência na constituição do discurso. Assim, essa abordagem proporcionou outra compreensão a respeito das questões de leitura e de produção de textos, sobretudo as abordagens relativas aos conceitos de compreensão responsiva ativa do destinatário e dos gêneros do discurso como constituintes das atividades de linguagem. Foram conhecimentos que levaram a transformações didáticas significativas, como, por exemplo, o ensino da leitura e de produção de texto não mais fragmentado em sílabas, palavras e frases, mas no discurso.

¹ Texto coletivo é aquele em que os alunos participam elaborando o texto oralmente, e o professor organiza-o e o escreve no quadro-giz.

As contribuições de Bronckart (1999), que uniu as teorias de Vygotsky (1988) e de Bakhtin (1992) em um modelo de análise textual, serviram ao reconhecimento do contexto de produção do discurso, do plano textual, da infra-estrutura do texto (tipos de discurso, mecanismos enunciativos e de textualização). Trata-se de ensinamentos que não só possibilitaram realizar análises de textos e descrição de gêneros como ampliaram as atividades didáticas além dos gêneros ficcionais do eixo narrar, isto é, foram adotados gêneros discursivos do eixo expor, de outras esferas sociais, como a jornalística.

Também com base no ISD foi elaborado o módulo de material didático – *Letramento em ação* –, para o Programa de Educação de Jovens e Adultos, da Superintendência de Ensino a Distância e Continuada, da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, constituído de dois volumes. Um destina-se ao aluno, com atividades voltadas ao desenvolvimento da oralidade, da leitura e da produção escrita; o outro apresenta sugestões didáticas que visam auxiliar o professor no seu trabalho. É importante destacar que o modelo teórico tem sido amplamente estudado e divulgado nos cursos de extensão universitária ministrados pelos professores pesquisadores.

Além disso, os fundamentos do modelo teórico possibilitaram a organização de uma grade curricular destinada a ampliar o letramento escolar de primeira a quarta série, com base no agrupamento de gêneros proposto por Dolz e Schneuwly (1996). O agrupamento contempla os seguintes gêneros: da ordem do narrar, do relatar, do expor, do argumentar e do prescrever, ampliando, assim, o leque de opções para o currículo da escola. Por conseguinte, trata-se de uma classificação que oferece condições para alargar os gêneros dos livros didáticos do ensino fundamental, não se restringindo aos gêneros literários. Também possibilitou a identificação de seqüências que entram na composição dos gêneros discursivos: descritiva, explicativa, argumentativa, narrativa, injuntiva e dialogal.

Em direção ao trabalho com gêneros no ensino fundamental de primeira a quarta série

Com base no referencial teórico exposto anteriormente, nas atividades de pesquisa e no trabalho com gêneros do discurso com alunos e professores, em cursos de formação, sugere-se uma grade curricular com a configuração seguinte:

- a) primeira série - lista, texto de embalagem, bilhete, texto publicitário, conto de fada e texto expositivo;
- b) segunda série - carta familiar, diário íntimo, conto tradicional, texto expositivo e texto de opinião (depoimento);
- c) terceira série - conto contemporâneo, carta de leitor, notícia, crônica e texto expositivo;
- d) quarta série - conto contemporâneo, resenha, editorial, crônica e texto expositivo.

A escolha desses gêneros do discurso foi realizada pelas razões que se seguem.

A *lista* é um gênero do discurso de amplo uso social. Elaborada com nomes de pessoas, de objetos, de atividades a realizar e outros, ela possibilita aprendizagem tanto do código lingüístico (letras, sílabas, palavras e enunciados) como de descrição de ações (planejamento de uma excursão da classe, por exemplo). Com as crianças, sugere-se que a lista seja proposta acerca de um tema: brincadeiras preferidas, nomes de animais que conhece, nomes de pessoas da família, etc.

Os *textos de embalagens* constituem excelente recurso didático para a fase inicial de leitura, tanto pelas interações que a criança estabelece com esse gênero, antes de freqüentar a escola, como pela variedade e facilidade de obtenção de material e uso. Nas atividades de linguagem, deve-se explorar o nome expresso na embalagem, a situação de produção e as informações para o consumidor, tais como: preço, logomarca, medidas (volume, peso e comprimento), indicações de uso, datas de fabricação e validade (quando se tratar de alimentos ou produtos perecíveis, como medicamentos), etc. É um recurso, portanto, que possibilita a interdisciplinaridade.

Os *bilhetes e as cartas familiares* são gêneros diferentes, mas, pelas dimensões comunicativa e interativa que desempenham, imprimem um significado especial à escrita, porque oferecem à criança a possibilidade de escrever a um destinatário real. Eles ainda facultam a criação do contexto necessário à produção escrita e facilitam a elaboração de discurso interativo ou de relato interativo com vários tipos de seqüências (dialogal, explicativa, argumentativa, etc).

Defende-se o uso de *texto publicitário* (propaganda com crianças destinada a promover o consumo infantil) desde a primeira série do ensino fundamental, visto ser um gênero presente no cotidiano, em virtude de sua divulgação pela mídia. Também oferece condições para que a criança perceba com

certa facilidade os elementos da situação de produção, isto é, o objetivo da publicidade, o destinatário, o enunciador e o seu lugar social, bem como as seqüências argumentativas e descritivas. O texto publicitário também possibilita o desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade crítica do aluno, porque oferece condições de o professor analisar a composição argumentativa e o conteúdo implícito com o aluno.

Sugere-se que o texto expositivo seja utilizado em todas as séries do ensino fundamental, não só por ser constituído de discursos do eixo expor, mas também por estar presente em disciplinas como História, Geografia, Matemática e Ciências Naturais, bem como em textos de divulgação científica. Esse gênero serve de instrumento para a aprendizagem dos mecanismos enunciativos que envolvem o discurso científico, como, por exemplo, a objetividade e o distanciamento do enunciador. Além do mais, favorece o reconhecimento e o uso das seqüências descritivas, explicativas, argumentativas e injuntivas.

O *conto de fadas* é um gênero literário ficcional bastante divulgado nos livros didáticos e na literatura infantil. Talvez por ser um gênero do discurso constituído de uma trama que envolve seres encantados e objetos mágicos, eles fascinam crianças e adultos. Em virtude disso, servem ao trabalho inicial com narrativas, visto que oferecem condições para o entendimento de sua natureza composicional, como a situação inicial (reconhecimento dos personagens – herói, vilão, elemento mágico etc), o conflito e a solução do conflito (Machado, 1994), além das marcas lingüísticas que caracterizam esse gênero.

Contos tradicionais são aqueles que fazem parte da cultura brasileira, semelhantes aos que foram coletados por Câmara Cascudo (2000). Dentre outras utilidades, servem para resgatar a cultura nacional e a história social desse gênero. Tanto os contos tradicionais como os demais tipos de contos, embora apresentem variações, têm características composicionais comuns, como, por exemplo, a construção de suspense e a subsequente resolução. Esses gêneros do discurso servem ainda de instrumentos ao desenvolvimento das capacidades de ação, discursivas e lingüístico-discursivas dos alunos.

Os *textos de opinião (depoimentos)* são bastante divulgados em jornais e revistas infantis. Por serem gêneros da ordem do argumentar, eles oferecem condições para que o aluno, desde cedo, dê sua opinião e defenda seu ponto de vista, escolhendo argumentos capazes de persuadir ou de convencer as pessoas (De Souza, 2001). Trata-se de um gênero que

serve ao entendimento das características composicionais do discurso da argumentação e dos mecanismos lingüístico-discursivos.

O *diário íntimo* é outro gênero constituído de discurso do tipo relato interativo em que o aluno tem possibilidades de relatar suas experiências vividas (passeios, brincadeiras e fantasias) situadas no tempo e espaço. Ele oferece condições para que o aluno se apresente como sujeito sócio-histórico, escrevendo a respeito de seus problemas pessoais (angústias, medos, preocupações etc). Conforme Machado *et al.* (1998, p. 11), o diário íntimo é um gênero “que possibilita que o locutor apresente seu mundo subjetivo, com expressividade e a franqueza peculiares a esses estilos”.

A *carta do leitor* é considerada um gênero representativo do discurso argumentativo e serve para atender a determinados “propósitos comunicativos, como: opinar, agradecer, reclamar, solicitar, elogiar, criticar, entre outros” (Bezerra, 2002, p. 210). Vem divulgada em seções fixas de revistas e jornais reservadas à correspondência de leitores para expressar suas opiniões. Nela, o leitor posiciona-se sobre matérias já publicadas ou sobre fatos sócio-culturais de seu mundo social. Em sala de aula, a carta do leitor, além de contribuir para a formação do leitor crítico, possibilita a aprendizagem das marcas lingüísticas que caracterizam o texto de opinião.

O *editorial* é um gênero que pode ser usado no letramento inicial e constitui um megainstrumento para a formação do leitor crítico, por levar o aluno a ler sua realidade social de forma menos ingênua, o que contribui para a formação da cidadania. No editorial, o argumentador, para fazer valer sua opinião, coloca em prática a verdadeira dialogia bakhtiniana, isto é, atém-se aos discursos passados e futuros, aos fatos e às prescrições sócio-culturais, além de manter uma estreita inter-relação com outros gêneros veiculados pela mídia – notícias, editoriais de rádio ou televisão etc (De Souza, no prelo). Nas questões discursivas e lingüísticas, o trabalho com editorial possibilita o desenvolvimento do aluno em relação à leitura, à interpretação e à produção de textos, uma vez que o entendimento do tema, do estilo e da construção composicional oferece condições para a produção de textos da ordem do expor de forma mais autônoma.

A *resenha* é gênero do discurso da ordem do argumentar que deve ser escolarizado pelas possibilidades de aprendizagem que proporciona. Inicialmente, a leitura cuidadosa da obra e depois o

resumo levam a sua compreensão. O “primeiro objetivo da resenha é dizer ao leitor exatamente o que ele vai encontrar dentro do livro [...]. O segundo objetivo é oferecer algum tipo de avaliação do livro”, assinala, Motta-Roth (2002, p. 91). Daí, então, a necessidade de o aluno realizar uma leitura cuidadosa do texto, fazer o resumo para então poder apresentar seu ponto de vista. São, portanto, atividades com a linguagem que conduzem à elaboração de descrição do livro e à avaliação de seus pontos fortes e fracos. Sendo a avaliação um discurso de opinião para convencer o leitor a ler o livro, ela leva o locutor a elaborar argumentos para marcar uma posição pessoal, circunstância que tende a reportar-se a outras vozes para demonstrar a veracidade do que fala.

O trabalho didático com a notícia não só favorece a formação de hábitos de leitura, mas também contribui para que o aluno se mantenha informado sobre os fatos sociais, esportivos, culturais e políticos que acontecem no dia-a-dia, na cidade, no estado e no país. A leitura e a análise da notícia auxiliam a compreensão de sua estrutura, conhecimento necessário à sua redação. Assim, a explicitação do fato no tempo e no espaço leva à utilização de marcadores lingüístico-discursivos que dão coerência e coesão ao texto. A notícia é um gênero que possibilita o verdadeiro diálogo na concepção bakhtiniana, ou seja, com as notícias anteriores sobre o mesmo tema, com a mesma notícia em outros jornais e em emissoras de televisão. Pode ainda ser utilizada como recurso de transformação de gênero, convertendo-a em crônica.

A crônica é um gênero discursivo, de qualidade literária, nascido na esfera jornalística. Ela valoriza fatos e acontecimentos do dia-a-dia, os quais são narrados de forma simples e espontânea. Qualquer assunto pode transformar-se em crônica, como uma notícia, uma manchete de jornal e até mesmo um poema. Nela, o cronista tem toda liberdade em sua composição, pode ater-se aos fatos importantes do cotidiano, aos corriqueiros, aos temas sociais e existencialistas. É uma narrativa ou relato breve, destinada a ocupar um pequeno espaço no jornal, e sua composição não comporta longas descrições e discussões, mas exige que os encadeamentos dos fatos conduzam a uma surpresa, no final (Bender e Laurito, 1993). Talvez por sua característica maleável e por ser constituída de um texto conciso e sem complicações, ela tem sido muito usada pela escola, para o ensino de leitura e produção de texto.

Algumas considerações

Embora haja críticas a respeito dos gêneros do discurso, percebe-se que em atividades didáticas eles proporcionam resultados significativos para os alunos e professores.

Os benefícios para os alunos são vários, pois propiciam o desenvolvimento da oralidade e da leitura. A produção de textos merece destaque porque os conhecimentos internalizados a respeito da composição de determinado gênero oferecem possibilidades ao aperfeiçoamento de outras capacidades necessárias à produção escrita.

As atividades de linguagem, antes baseadas em vários tipos de textos, atualmente foram substituídas pelo trabalho com gêneros específicos, enriquecendo as atividades didáticas dos professores. No trabalho, eles tiveram condições de avaliar as atividades realizadas com cada gênero, ou seja, o que foi realizado e os seus resultados, os conceitos teóricos que não tinham sido entendidos ou não foram estudados e os que não foram possíveis de serem vivenciados na prática. Com a adoção dessas práticas de letramento, superam-se as dificuldades em selecionar textos para compor uma coletânea de gêneros adequada às condições dos alunos, bem como os entraves para trabalhar as questões lingüístico-discursivas.

Enfim, a escola não pode mais prescindir dos gêneros discursivos para as atividades didáticas, porque, se não fossem eles, a comunicação seria impossível (Bakhtin, 1992). Parafrazeando-o, pode-se dizer que, se não existissem os gêneros, o domínio da leitura, da interpretação e da produção escrita seria também impossível.

Referências

- BAKHTIN, M. 1992. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes.
- BENDER, F. C. e LAURITO, I. B. 1993. *Crônica: história, teoria e prática*. São Paulo, Scipione.
- BRONCKART, J.-P. 1999. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo, Educ.
- CLOT, Y.; FAITA, D.; FERNANDEZ, G. e SCHELLER, L. 2001. Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, 146:17-25.
- DE SOUZA, L.V. 2001. *As proezas das crianças: das mal traçadas linhas ao texto de opinião*. São Paulo, SP. Tese de Doutorado. LAEL-PUC/SP.
- DE SOUZA, L.V. (no prelo) *O prescrito e o real: trabalho de uma professora primária com editorial de jornal*. Goiânia, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação.

- BEZERRA, M.A. 2002. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: A.P. DIONISIO; A.M. MACHADO e M.A. BEZERRA (orgs), *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro, Lucerna.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. 1997. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF.
- CASCUDO, L.C. 2000. *Contos tradicionais do Brasil*. São Paulo, Global.
- DOLZ, J.L. 1995a. L'apprentissage des capacités argumentatives: étude des effets d'un enseignement systématique e intensif du discours argumentative chez des enfants de 11-12 ans. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, **61**:137-139.
- DOLZ, J.L. 1995b. Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, Language y Educación*, **25**:65-77.
- DOLZ, J. e SCHNEUWLY B. 1996. Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, **37-38**(49-75).
- DOLZ, J e SCHNEUWLY B. 1999. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Trad. G. Sales. *Revista Brasileira de Educação*, **11**(maio/ago):5-26.
- MACHADO, A.R; DE SOUZA, L.V.; CRISTÓVÃO, L.L. e FONTES, M.C.M. 2003. *Análise de Linguagem/Trabalho Educacional e suas Relações/ Grupo ALTER*. Projeto de pesquisa. Programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo, PUC.
- MACHADO, A.R. 1998. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo, Martins Fontes.
- MACHADO, I. A. 1994. *Literatura e redação: os gêneros literários e a tradição oral*. São Paulo, Scipione.
- MOTTA-ROTH. D. 2002. A construção social da resenha crítica. In: J.L. MEURER e D. MOTTA-ROTH, *Gêneros textuais e práticas discursivas*. Bauru, EDUSC, p. 77-116.
- SCHNEUWLY, B. 1988. *Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs*. Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY, B. 1994. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: Y. REUTER (org.), *Les interactions lecture-écriture*. Paris, Peter Lang. Circulação restrita.
- VYGOTSKÝ, L.S. 1988. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes.

Recebido em jul/2004
Aceito em set/2004

Lusinete Vasconcelos de Souza

Universidade Federal de Goiás
PUC/SP

Mirene Fonseca Moulin

UNICAMP

Sônia Santana Costa

Universidade Federal de Goiás