

O ensino de línguas via gêneros: possíveis abordagens teórico-metodológicas

Teaching languages via genres: possible theoretical and methodological approaches

Larissa Bassi Piconi*

Claudia Christian Silva Valk **

Eliane Segati Rios Registro ***

RESUMO: Atualmente, o trabalho com gêneros tem se mostrado uma grande ferramenta para o desenvolvimento da linguagem em sua relação com as práticas discursivas social, cultural e historicamente situadas. Assim, apropriar-se de gêneros significa ensinar a língua de modo adequado ao contexto em que se está inserido. Este trabalho tem por objetivo apresentar o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e a Análise Crítica do Discurso (ACD) como duas possíveis abordagens de trabalho com gêneros textuais, traçando suas aproximações e distanciamentos. Para tratarmos do gênero sob o prisma do ISD, tomaremos como base teórica os trabalhos desenvolvidos por Bronckart (2009, 2010), Schneuwly (2004), Machado (2005), Cristovão et al (2010) e Lousada (2012). Sob a perspectiva da ACD, utilizaremos a literatura de teóricos como Fairclough (1992), Meurer (2005) e Motta-Roth (2008a, 2008b). À luz desses, trataremos o histórico, os pressupostos teórico-metodológicos e a proposta didática de cada uma das abordagens discutidas, tendo por fim levantar a relevância das mesmas para o ensino de línguas.

* Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Trabalha na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus de Londrina. E-mail: arypiconi@utfpr.edu.br

** Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Atualmente, leciona as disciplinas de Língua Inglesa e Literatura Inglesa na Unespar/Fecea, onde atua como professora colaboradora desde abril de 2009. Na escola de idiomas CNA em Apucarana, atua como coordenadora pedagógica. E-mail: claudiacsvalk@gmail.com

*** Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. É professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus de Cornélio Procópio. É líder do grupo de pesquisa GETELIN/LI - Gêneros textuais e ensino de língua inglesa. E-mail: eliane_segati@uenp.edu.br

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Línguas. Ensino de Gêneros. Interacionismo Sociodiscursivo. Análise Crítica do Discurso.

ABSTRACT: Currently, working with genres has been shown as a great tool for the development of language in its relation to the discursive practices socially, culturally and historically situated. Thus, the appropriation of genres means to teach language taking into account the context in which it is inserted. This paper aims to present the Socio-Discursive Interactionism (ISD) and Critical Discourse Analysis (CDA) as two possible approaches for teaching by means of genres, tracing their similarities and differences. Theoretical work developed by Bronckart (2009, 2010), Schneuwly (2004), Machado (2005), Christopher et al (2010) and Lousada (2012) is evoked in order to treat the genre through the prism of the ISD. From the perspective of ACD, this work calls for the theoretical literature as Fairclough (1992), Meurer (2005) and Motta-Roth (2008a, 2008b). In light of these, this work elucidates history, the theoretical and methodological proposal of the approaches discussed, and finally raise their relevance for the language teaching area.

KEYWORDS: Language Teaching. Teaching Genre. Sociodiscursive Interactionism. Critical Discourse Analysis.

Introdução

A perspectiva dos gêneros convém à compreensão da linguagem para além da dicotomização entre língua e fala, que por algum tempo orientou os estudos linguísticos sob o viés estruturalista. A partir do reconhecimento por Bakhtin (2003) de que todas as esferas da atividade humana estão diretamente relacionadas à utilização da língua, estabelece-se uma relação intrínseca entre a linguagem e a ação humana, o que pede por uma abordagem sobre a língua que dê conta dessa ligação. Isto implica uma abordagem sobre a linguagem a partir de práticas discursivas social, cultural e historicamente situadas.

Neste sentido, a noção de gêneros tem ganhado grande força no contexto brasileiro desde a década de 90, uma vez que se apresenta como uma ferramenta de grande potencial tanto para análise de linguagem quanto para o seu ensino a partir de um olhar relacional entre língua e atividade humana. A abrangência dessa perspectiva pode ser encontrada tanto em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), nas

pesquisas desenvolvidas por pesquisadores da área (por exemplo, trabalhos desenvolvidos pelo Sub-GT “Teorias de Gêneros em Práticas Sociais” do Grupo de Trabalho de Linguística Aplicada da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística, bem como em congressos e eventos específicos. Destacamos, também, o SIGET – Simpósio Internacional de Gêneros Textuais –, evento que teve origem em 1995 em caráter nacional e que, atualmente, é reconhecido internacionalmente como um dos maiores eventos sobre a temática (cf. MOTTA-ROTH, 2008a).

Neste contexto, diferentes formas de se olhar para o gênero têm emergido e, conseqüentemente, diferentes vertentes teóricas que propõem formas de ensiná-lo. Neste trabalho, apontamos a Análise Crítica do Discurso (ACD) e o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) como dois possíveis referenciais para o trabalho com o gênero. Para tratarmos do gênero sob o prisma do ISD, tomaremos como base teórica os trabalhos desenvolvidos por Bronckart (2009, 2010), Schneuwly (2004), Machado (2005), Cristovão et al. (2010) e Lousada (2012). Sob a perspectiva da ACD, utilizaremos a literatura de teóricos como Fairclough (1992), Meurer (2005) e Motta-Roth (2008a, 2008b). À luz desses, trataremos o histórico, os pressupostos teórico-metodológicos e a proposta didática de cada uma das abordagens discutidas.

A partir deste levantamento, buscamos estabelecer as aproximações e distanciamentos entre estas duas perspectivas, tendo por fim levantar a sua relevância para o ensino de línguas.

Análise Crítica de Gêneros: a perspectiva da Análise Crítica do Discurso

Histórico da ACD

A Análise Crítica do Discurso (ACD) surge em um contexto em que aspectos debatidos pela Escola de Frankfurt já vinham sendo explorados, questionados e ressignificados. Entre estes aspectos, destacam-se as ideias

habermasianas que afirmam o papel da linguagem enquanto espaço de lutas ideológicas e de controle social. Segundo Habermas (1977, p. 259 *apud* WODAK, 2004, p.225), “a linguagem também é um meio de dominação e força social. Ela serve para legitimar relações de poder organizado. Na medida em que as legitimações das relações de poder, [...] não são articuladas, [...] a linguagem é também ideológica”.

Neste contexto, a ACD aparece como uma continuidade da Linguística Crítica desenvolvida nos anos 1970 e 1980, principalmente na University of East Anglia com Roger Fowler, Tony Trew e Gunther Kress (ver WODAK, 2004), com o objetivo central de investigar as relações entre linguagem e poder.

Wodak (2004) aponta alguns eventos significativos para o estabelecimento da ACD enquanto rede de estudos. O primeiro aspecto diz respeito ao encontro de estudiosos como Teun van Dijk, Norman Fairclough, GuntherKress, Teo van Leeuwen e Ruth Wodak em um Simpósio em Berlim no início dos anos 1990. A partir desse encontro, estes estudiosos passaram a discutir teoria e métodos de análise do discurso e a confrontar abordagens distintas e diferenciadas de análise da linguagem. Um segundo aspecto marcante para o estabelecimento deste paradigma diz respeito ao lançamento da revista *Discourse and Society* (1990), revista editada por van Dijk, além de publicações como *Language and Power*, de Norman Fairclough (1989), *Language, Power and Ideology*, de Ruth Wodak (2004), e do primeiro livro sobre racismo escrito por Teun van Dijk, *Prejudice in Discourse* (1984).

Apesar do reconhecimento de diferentes possibilidades de métodos e abordagens de análise, alguns pressupostos são centrais para a ACD, tais como aqueles que passam pela relação entre texto, discurso e gênero.

Pressupostos Teóricos da ACD

Para a ACD, os textos são entendidos como parte dos eventos sociais, por meio dos quais as pessoas agem e interagem. No entanto, não se constituem enquanto maneira única de estruturar esses eventos. Fairclough

(1992) aponta que existem alguns eventos altamente estruturados textualmente, enquanto outros, como uma partida de futebol, que se desenvolve predominantemente por outros elementos semióticos, para além do texto. No entanto, o texto constitui-se enquanto ferramenta fundamental para a interação dos agentes nas mais amplas, diversas e complexas formas de práticas sociais. Para o autor, práticas sociais servem como um mecanismo de seleção e controle das possibilidades estruturais e trabalham para a cristalização dessa seleção em áreas particulares da vida social.

Fairclough (1992) afirma que o processo de significação do texto é permeado por três aspectos que constituem seus sentidos, já que, ao mesmo tempo em que representam aspectos do mundo (*Representação*), os textos possibilitam a relação social entre os participantes permeada por atitudes, intenções e valores múltiplos (*Ação*) e, ainda, estabelece a relação do texto com aspectos situacionais e contextuais, a partir da junção de elementos que criam o efeito de coesão e coerência (*Estilo*).

Esses três aspectos do texto relacionam-se dialeticamente de modo que a *Ação*, que toca o texto enquanto mediação entre os participantes do evento uns com os outros, perpassa também pelas questões de exercício do poder uns sobre os outros. Os conhecimentos mobilizados pela *Representação* de um texto, por sua vez, estão imbuídos de formas de controle estabelecidas nessa representação. A *Identificação*, que toca a dimensão ética e moral, permeia a produção textual, na medida em que a disposição das pessoas em enxergar e agir de determinadas formas são refletidas nas suas disposições de falar e escrever de certos modos em detrimento de outros.

Deste modo, a análise de um texto não pode desvincular esses aspectos de sua significação, uma vez que os sentidos produzidos estão atrelados às formas de estrutura social materializada nas formas da linguagem sob o qual ele é construído para produzir uma dada ação, e ainda às práticas sociais que são materializadas no discurso.

Enquanto o texto está em relação intrínseca com os eventos sociais, o discurso está em relação com as práticas sociais. Segundo Fairclough (1992), o

discurso diz respeito aos modos de representar aspectos do mundo. Essas representações são construídas a partir da articulação de outros diferentes discursos que regulam, a partir da seleção e exclusão de sentidos considerados válidos em determinado espaço e tempo, os modos de representar esse mundo. Dessa maneira, a análise do texto perpassa por uma análise interdiscursiva que diz respeito à identificação e análise da combinação e articulação de diferentes discursos mobilizados, os quais representam diferentes perspectivas sobre o mundo, que estão associadas aos modos de ser das pessoas, suas identidades pessoais e sociais e suas relações com esse mundo. Essas diferentes representações, por sua vez, tocam não somente como o mundo é, mas como ele deveria ser. Nesse sentido, o discurso perpassa também pelas representações possíveis, projetivas e imaginárias sobre o mundo que trabalham de modo instituir-se enquanto mecanismos para mudar o mundo em determinadas direções.

Apesar de essas representações serem múltiplas e diversas, a instituição de um discurso implica certo grau de repetição e estabilidade com o passar do tempo. Isso se dá porque o discurso diz respeito às representações compartilhadas por um grupo, as quais nunca são individuais. As representações vão adquirindo repetibilidade e estabilidade dentro das práticas sociais, a partir da estrutura de dominação que é historicamente produzida em um dado tempo e espaços, legitimadas pelas ideologias dos grupos que detêm o poder.

Isso quer dizer que as representações que se mantêm válidas em um determinado contexto adquirem o status de convenção social na medida em que são naturalizadas,

ou seja, os efeitos da ideologia e do poder na produção de significados são mascarados, e assumem formas estáveis e naturais: eles são tomados como 'dados'. A resistência é vista, então, como a quebra de convenções, de práticas discursivas estáveis, através de atos de 'criatividade'. (WODAK, 2004, p. 226).

Os processos de legitimação de um dado discurso e dos movimentos de resistência e ruptura são percebidos nos textos. O texto constitui-se enquanto espaço privilegiado para a materialização dessas representações. Ele abriga e institui as relações de dialogicidade entre discursos e a relação polêmica entre eles.

As diferenças discursivas são negociadas nos textos; elas são regidas por diferenças de poder que são, elas mesmas, em parte codificadas e determinadas pelo discurso e pelo gênero. Conseqüentemente, os textos costumam ser espaços de luta uma vez que guardam traços de diferentes discursos e ideologias em disputa pelo controle. (WODAK, 2004, p. 237).

Enquanto o discurso diz respeito às formas de representação que circulam na sociedade, os gêneros tocam as formas de ação e interação mobilizadas por essas representações. Nesse caso, a interação nunca é somente discurso, mas é principalmente constituída pelo discurso. Assim, pode-se dizer que o gênero diz respeito à capacidade de ação do discurso e, ainda, que diferentes gêneros referem-se a diferentes maneiras de interagir discursivamente. Segundo Fairclough (2001a apud MEURER, 2005, p. 80),

Gênero é um conjunto de convenções relativamente estável que é associado com e, parcialmente realiza, um tipo de atividade socialmente aprovado, como a conversa informal, a compra de produtos em uma loja, uma entrevista de emprego, um documentário de televisão, um poema ou um artigo científico.

Essas convenções são tão numerosas quanto as mais diversas atividades sociais em que os seres humanos se envolvem. O caráter estável dos gêneros por sua vez está em relação à dinamicidade e vivacidade dessas atividades, o que, por seu turno, evidencia que a estabilidade do gênero está sempre colocada em questão. Fairclough (2001a) argumenta que o grau de estabilização e homogeneização dos gêneros varia em função das práticas sociais que constroem a experiência humana, o que impossibilita estabelecer uma terminologia para cada um dos gêneros, já que os nomes e a sua estabilização estão em relação com o próprio grau de estabilização do gênero.

O gênero, além de se caracterizar enquanto ação realizada linguisticamente por meio da qual interagimos com os outros e com o mundo, tem também um caráter representacional na medida em que possibilita que os participantes assumam diferentes papéis nas diferentes atividades que estão situados. Segundo Motta-Roth (2008b, p.249), “Nessas atividades de vida diária, interagimos com outros participantes e papéis. [...] Os gêneros discursivos desempenham essas funções de representação do mundo e constituições de papéis e relações”.

Os diferentes papéis e relações mobilizados pelos gêneros constituem espaços propícios para que relações de poder sejam manifestas de modo que estruturas sociais hierárquicas possam se articular no uso da linguagem, a começar pela escolha do gênero. Para Wodak (2004, p. 237), “O poder é sinalizado não somente pelas formas gramaticais presentes em um texto, mas também pelo controle que uma pessoa exerce sobre uma ocasião social através do gênero textual”. Assim, cabe ao analista crítico do discurso investigar como os gêneros, associados às atividades sociais, podem possibilitar que o poder seja exercido ou desafiado (WODAK, 2004, p. 237).

Meurer (2005, p. 91-92) também argumenta que o gênero em termos de sua escolha e seus usos tem estreita relação com a noção de hegemonia, “porque a escolha de textos e o seu modo de uso dependem frequentemente das formas de dominação estabelecidas, isto é, de quem possui mais, ou menos poder em determinadas circunstâncias.

No entanto, os gêneros ao mesmo tempo em que servem para a manutenção de práticas anteriores e a reprodução das estruturas sociais hierárquicas, também podem servir para desafiá-las, pois, a partir do conhecimento de como a linguagem está envolvida nas questões de poder, é possível instaurar outras formas de representações e formas de agir no mundo de modo a contribuir para mudanças nas relações de domínio e poder.

O trabalho com a linguagem e gêneros a partir da ACD

Uma vez que alguém se torne consciente do valor ideológico de determinado discurso, pode resistir a ele, e o aspecto ideológico pode conseqüentemente perder ou diminuir seu efeito (MEURER, 2005, p. 94). Eis um grande motivo pelo qual perspectivas de análises críticas de gênero têm sido desenvolvidas de modo a impactar consideravelmente abordagens de ensino da língua.

Parte-se de um entendimento de que a língua acolhe aspectos de legitimação do poder e serve para sustentar representações do mundo de acordo com formações ideológicas filiadas a grupos distintos que, geralmente, ocupam lugar de prestígio e privilégio sociais, de modo a reproduzir realidades marcadas pelas desigualdades e de acirramento das fronteiras e limites de participação e atuação em dadas esferas sociais. Essa visão pede por abordagens de ensino de língua que ultrapassem a limitação de perspectivas centralizadas nas estruturas das línguas desvinculadas das práticas sociais que as sustentam.

Esse entendimento, por sua vez, possibilita não somente uma diferente compreensão do mundo, mas potencializa a emergência de práticas sociais, mediadas pela linguagem, que trabalhem para a recriação e transformação dessas realidades. Para tanto, uma abordagem de textos que dê conta de revelar esses aspectos da linguagem pede um olhar que perpasse suas três dimensões: sua dimensão textual, sua dimensão discursiva e, ainda, sua dimensão enquanto prática social.

Dimensão Textual

A análise da dimensão textual toca elementos linguísticos, tais como léxico, opções gramaticais, coesão e estrutura do texto, de modo a descrever como o texto representa uma dada realidade. Para fundamentar essa análise, a ACD apoia-se na Linguística Sistêmico-funcional com a finalidade de fazer essa descrição a partir de uma análise das orações, que são compostas tipicamente por: processos, que são demonstrados pelos verbos; participantes,

configurados nos grupos nominais trazidos; e circunstâncias, manifestas no emprego dos grupos adverbiais.

A relevância dessa análise está em “evidenciar textualmente quem faz/é/pensa/diz o que em que circunstâncias. Esse tipo de análise se propõe indicar os significados *ideacionais* do texto: que tipo de conhecimentos e crenças são produzidos” (MEURER, 2005, p. 98).

Além de servir para a descrição da realidade representada, esse nível de análise evidencia as relações interpessoais e identidades estabelecidas pelo texto. A partir dessa descrição, questões de assimetria e poder são destacadas por meio da linguagem a respeito dos participantes da realidade retratada. Importante nesse processo é evidenciar como os diferentes gêneros podem servir para diferentes identidades e relações sociais instituídas.

Por fim, a análise textual permite, a partir de um olhar sistematizado para as conexões coesivas, tema e estrutura global do texto, identificar aquilo que recebe destaque e aquilo que é ofuscado no retrato feito de modo a direcionar os significados que possam emergir dessa representação.

Dimensão Discursiva

Enquanto a dimensão textual propõe uma descrição do texto, a dimensão discursiva constitui-se enquanto um processo interpretativo a partir de elementos que dizem respeito à sua produção, à sua distribuição e ao seu consumo. Sendo assim, algumas questões devem ser colocadas: quem escreve?, a quem se escreve?, por que se escreve?, quando se escreve?.

Além dessas questões, essa dimensão de análise permite identificar elementos intertextuais e interdiscursivos que compõe o texto, de modo a deixar transparecer os conflitos ou filiações de um discurso a outros retomados. Meurer (2005) afirma que as tensões dos discursos só podem ser analisadas a partir da abordagem do discurso enquanto texto como prática social.

O texto enquanto prática social

Essa dimensão pressupõe o reconhecimento de que o texto não é uma entidade autônoma. Ele é sempre uma parte de práticas sociais mais amplas. Assim, uma abordagem crítica de análise possibilita explicar como formações ideológicas e formas de hegemonia são materializadas por meio da linguagem de modo a “conceber a realidade que contribui para beneficiar certo(s) grupo(s) em detrimento de outro(s)” (MEURER, 2005, p. 102).

Assim, a análise do texto enquanto prática social possibilita reconhecer como ele contribui para a manutenção e a reprodução de certas práticas sociais ou para a construção de novas realidades. Meurer (2005) aponta que, na proposta de Fairclough, essa dimensão é a mais complexa já que pede por uma abordagem além da linguística, a fim de dar conta de fatos que tocam a representação discursiva da realidade, os aspectos ideológicos e de luta pelo poder que transpassam os textos e, ainda, o entendimento de que os significados residem nas estruturas sociais e nos discursos que os orientam.

Frente ao exposto, a ACD tem emergido enquanto referencial teórico-metodológico de análise do discurso de modo a servir para a conscientização dos indivíduos do seu valor ideológico, podendo, desse modo, resistir a ele. Apesar de não se constituir enquanto um aparato de abordagem de gêneros especificamente, Meurer (2005, p.105) aponta que a integração da ACD aos estudos de gêneros possibilita, a partir de suas concepções teórico-metodológicas, criar “para além das regularidades dos gêneros em si e explorar também a sua relevância no que diz respeito a regularidades nas esferas sociais”.

Motta-Roth (2008b), em contexto nacional, tem apontado alguns caminhos para essa integração. Para tanto, ela desenvolve algumas perguntas que podem servir para análise crítica do gênero a partir do referencial da ACD. Para fins didáticos, apresentamos as perguntas sugeridas pela autora agrupando-as de acordo com as dimensões de análise previamente apresentadas. O agrupamento deu-se em função do foco principal das

perguntas em torno das dimensões de análise; no entanto, as dimensões entrecruzam-se e sustentam-se uma nas outras nas práticas de linguagem.

QUADRO 1: Perguntas orientadoras para Análise Crítica do Gênero

Dimensão Textual

1. Qual o princípio de encadeamento das sentenças? Qual a estrutura textual básica?
2. Que elementos estão em posição inicial/final em cada oração? Há expressões que sinalizam a organização do texto (tema/rema, conjunções coordenadas/subordinadas)? Os conectores usados para ligar as orações expressam adição/oposição/causa/consequência?
3. Sobre o que é texto? Qual é o campo semântico recoberto? O vocabulário é mais emocional/objetivo, mais descritivo/argumentativo?
4. Que ações são representadas no texto? Que processos são descritos pelos verbos e sintagmas verbais?
5. Há verbos de ação que sugerem processos materiais (fazer/pegar)? Ou processos mentais (sentir/relembrar)? Verbais (dizer/declarar)? Há processos relacionais que classificam ou identificam entidades (ser/ter)? Ou ainda, há processos que expressam existência (haver) ou comportamentos associados a funções do corpo e dos sentidos (rir/ouvir)?
6. Quem são os participantes das ações representadas (sintagmas nominais)? Qual é a relação entre eles (chefe-empregados, artista-crítico, médico-paciente, governo-cidadão, vendedor-cliente, etc...)? Que verbos, substantivos, pronomes e adjetivos são associados a cada participante para projetar identidades? As sentenças estão na voz passiva ou ativa? Os agentes das ações são explicitamente nomeados no texto?
7. Que tempo(s) verbais é (são) usado(s)? Há modalização verbal, nominal ou adverbial? De que tipo (epistêmica/deôntica)?

Dimensão Discursiva

1. É possível situar onde, quando e por quem o texto foi escrito? De onde o texto foi extraído?
2. É possível identificar o objetivo comunicativo do texto? É possível nomear o gênero do texto? Que elementos ajudam na identificação?
3. Quem interage por meio do texto nesse gênero? Quem serão seus prováveis leitores? Por quê?
4. Qual é o provável campo semântico recoberto pelo texto? Sobre que tema tratará o texto?
5. Que elementos interdiscursivos estão no texto? Há elementos para simular conversa, autopromoção, qualidades pessoais, propaganda, discurso religioso, educacional, governamental, político-partidário, racista, etc.
6. Há elementos intertextuais, por exemplo, que invocam discursos reconhecidamente situados em outro contexto de tempo ou de espaço?
7. Qual é o tom utilizado pelo autor? Simetria ou assimetria (leigo-leigo ou experto-leigo), amizade, impessoalidade, informalidade, formalidade, etc.? Há mais expressões informais/coloquiais ou formais?
8. O autor faz auto-referência ou referência ao leitor? Por meio de que palavras?

Dimensão do texto enquanto prática social:

1. É possível identificar a carga ideológica do vocabulário?
2. Há elementos de discurso exortativo ou de comodificação no texto? Há expressões de avaliação positiva, de descrição de vantagens ou qualidades, de exortação, etc.?

3. Há elementos de autopromoção relativos a grupos, pessoas ou objetos específicos? Quais?
--

4. Quais são os pontos de vista apresentados no texto sobre o assunto? Com que objetivo?
--

Apresentamos até o momento a ACD como uma possibilidade de abordagem dos gêneros para o ensino de línguas. A partir do exposto, evidenciamos os seus propósitos, pressupostos e orientações metodológicas para o trabalho com o texto, apresentando-a como uma ferramenta que pode servir ao professor de línguas, principalmente para o desenvolvimento de uma leitura e análise crítica de gêneros. A seguir, abordaremos o Interacionismo Sociodiscursivo e suas possibilidades para o ensino de línguas.

Análise Crítica de Gêneros: a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo

Histórico do Interacionismo Sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo, ou ISD, como é comumente chamado, despontou em 1980 juntamente com a constituição do grupo de pesquisadores da Unidade de Didática das Línguas da Universidade de Psicologia e Ciências da Educação de Genebra, sob a coordenação de Jean-Paul Bronckart. O referido grupo tem como fonte maior de referência os trabalhos de Vygotsky, no que concerne ao desenvolvimento e, Bakhtin, no campo da linguagem.

Com o objetivo de ganhar maior desenvolvimento nas pesquisas, o grupo de pesquisadores começou a considerar, além das Ciências Humanas, as contribuições das Ciências do Trabalho, particularmente da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004), e da Psicologia do Trabalho, tal como desenvolvida pelos pesquisadores da Clínica da Atividade (CLOT, 2006; CLOT, FAITA, 2000; FAITA, 2004). Essa abordagem transdisciplinar justifica-se pela possibilidade de compreender o agir humano por meio da análise de textos e também pelo seu contexto (BRONCKART 2008, 2009).

Podemos entender o ISD, segundo Bronckart (2008, 2009), como um prolongamento do Interacionismo Social, tal como proposto por Mead¹ (1934) e Vygostsky² (1927/1999), os quais contestam a divisão das ciências humanas/sociais e assumem o ISD como uma corrente da ciência do humano (BRONCKART, 2006). O Interacionismo Social, redescoberta de Vygostsky, por Bruner³ (1991) e Wertsch (1985), tem como objetivo relacionar vários aspectos como os sociais, fisiológicos, comportamentais, mentais ou verbais de modo a integrá-los nas análises das diversas atividades e ações sociais, tendo o agir como a unidade de análise do funcionamento humano (BRONCKART, 2008).

A entrada das ideias do ISD no Brasil deu-se por meio do encontro de duas pesquisadoras, a Profa. Dra. Roxane Rojo e Maria Cecília C. Magalhães, com a tese do ISD na conferência proferida pelo professor Jean-Paul Bronckart, em Madri. Essa conferência atraiu a atenção das pesquisadoras pelo fato de poderem visualizar, no quadro teórico do ISD, um meio que as ajudaria a resolver problemas que envolvem tanto a teoria quanto a prática, enfrentados pelos linguistas aplicados no Brasil.

A conferência mostrou que, "com a integração das ideias vigotskianas e de aportes da linguística de texto/discurso, emerge a construção de um todo teórico coerente, ao mesmo tempo em que se apresenta uma proposta de integração dialética entre a pesquisa científica e as intervenções didáticas" (MACHADO; GUIMARÃES, 2009, p. 24-25). De acordo com as autoras, podemos considerar este o momento em que as ideias do ISD, por meio dos pesquisadores genebrinos, começaram a difundir-se e a influenciar as diversas pesquisas que têm sido desenvolvidas em várias regiões do Brasil até os dias atuais.

De acordo com Machado (2005), este crescimento dos estudos sobre o Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil deu início a partir de um Acordo

¹ MEAD, G. H. *Mind, self and society from standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press, 1934.

² VYGOTSKI, L. S. *La signification historique de La crise de La psychologie*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1999.

³ BRUNER, J. S. *Car La culture donne forme à l'esprit*. Paris: ESHEL, 1991.

Interinstitucional estabelecido entre a Universidade de Genebra (UNIGE) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), que possibilitou um diálogo entre os pesquisadores dessas duas instituições. Atualmente, aproximadamente vinte universidades, em todo Brasil, fazem parte dessa corrente, que, juntamente com o grupo de Genebra, não para de crescer.

Ainda segundo Machado (2005), as pesquisas realizadas no Brasil se voltam a quatro direções, a saber: formação docente, didática das línguas, linguagem no/do trabalho, e finalmente, a busca por uma articulação, que seja teoricamente embasada, das três direções anteriormente citadas. Dessa forma, as atividades de ensino e aprendizagem do português como língua materna, ou do francês e inglês como língua estrangeira, bem como as atividades de formação, ganham espaço nos estudos brasileiros.

Machado (2005) alega que no Brasil, dependendo do foco, as pesquisas podem ser agrupadas: nas ferramentas de ensino, no aluno, no professor em formação ou no formador do professor, na interação professor-ferramenta-aluno e na interação professor em formação-(ferramenta)-formador.

Pressupostos Teórico-Metodológicos do ISD

Os pressupostos teóricos do ISD (BRONCKART, 2008, 2009) estão distribuídos em três grandes grupos temáticos, sendo o primeiro constituído por aqueles sobre o agir humano bem como as suas relações com a linguagem; o segundo, sobre a organização do trabalho na sociedade contemporânea bem como a ideologia que o atravessa e influencia o trabalho educacional; e, finalmente, sobre o papel da linguagem *nas* e *sobre* as situações de trabalho.

Considerando-se o aporte teórico citado, o desenvolvimento humano se efetuará no quadro do agir, isto é, todos os conhecimentos construídos são sempre produtos de um agir que se realiza em um determinado quadro social. Para Bronckart (2008), as ações humanas não podem ser apreendidas apenas

pela observação das condutas perceptíveis dos indivíduos, mas por meio de interpretações produzidas principalmente pela linguagem.

É por meio da linguagem, representada nos textos, que podemos observar a referência a uma atividade social determinada bem como as ações que nela estão envolvidas. Além disso, os textos também podem refletir as representações, interpretações, avaliações sobre essa atividade e também sobre as ações envolvidas.

Para uma proposta com base na análise textual, os procedimentos do ISD (BRONCKART 2009, 2006) buscam identificar, primeiramente, o contexto de produção dos textos, seguido pela organização das análises textual/discursiva em três níveis distintos, sendo: 1) nível organizacional, 2) nível enunciativo e 3) nível semântico.

Primeiramente, no nível de análise organizacional de um texto, levamos em consideração as categorias propostas por Bronckart (2009) que se apresentam para o nível da infraestrutura textual, isto é, no plano global do texto, na sequência global que o organiza e, nos tipos de discurso, sequências locais e nos mecanismos de textualização.

No plano global dos textos e das sequências, reconhecemos o texto como um todo, com suas partes e subpartes (sequências). Para a identificação desse nível de análise, Machado e Bronckart (2009) utilizam-se de diferentes índices linguísticos (ex.: macro-organizadores textuais), peritextuais (ex.: mudanças de partes/capítulos), cotextuais (parágrafos introdutórios apresentando as divisões do texto) e os conhecimentos prévios em relação ao gênero ao qual o texto pertence. Mesmo considerando todas essas análises, é necessário ainda interpretar o conjunto dos resultados.

Para o ISD, as sequências referem-se à organização sequencial ou linear do conteúdo temático apresentado no texto. Essa análise nos ajuda a compreender como se dá a estrutura organizacional do texto bem como a lógica das representações e dos conhecimentos do produtor do texto. A partir de Machado (2004, p. 19-20), elas apresentam-se em sequência descritiva, explicativa, argumentativa, narrativa, injuntiva e dialogal. A caracterização das

seqüências nos auxilia na visualização do conteúdo temático, bem como das representações que o produtor do texto possui acerca de seus destinatários e os efeitos que deseja produzir nos leitores, como percebemos a seguir.

A seqüência descritiva busca fazer o destinatário ver em detalhes elementos de um objeto de discurso conforme a orientação dada a seu olhar pelo produtor. Já a explicativa faz o destinatário compreender um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário. A seqüência argumentativa busca convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário) enquanto a seqüência narrativa mantém a atenção do destinatário, por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução. A seqüência injuntiva faz o destinatário agir de certo modo ou em uma determinada direção e, a dialogal, procura fazer o destinatário manter-se na interação proposta

Em seguida, temos os tipos de discursos e sua articulação. Acreditamos que, ao longo do processo de desenvolvimento de uma rede discursiva, o indivíduo estabelece relações com tudo o que o constitui sócio-historicamente, visto que traz consigo seus valores e intenções específicas para um contexto desejado, refletindo mundos discursivos particulares que são concretizados por diferentes segmentos textuais, independente do gênero a que pertencem.

Aproximando os segmentos textuais aos tipos de discurso percebemos que “tipos de discurso são segmentos textuais que podem ser identificáveis e diferenciados com base em suas categorias lingüísticas ou nas configurações de unidades lingüísticas específicas” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 56). Essa identificação pode ocorrer, por exemplo, em um levantamento quantitativo das ocorrências das unidades dêiticas (pronomes pessoais, possessivos, advérbios, verbos etc.). No entanto, gostaríamos de registrar que, após esse levantamento, é necessário analisar o valor dessas unidades no texto sob análise (BRONCKART; MACHADO, 2004).

Os tipos de discurso são importantes, uma vez que “parecem traduzir ou semiotizar mundos discursivos, isto é, formatos organizadores das relações entre as coordenadas da situação de ação de um actante e as coordenadas dos mundos coletivamente construídos na textualidade” (BRONCKART, 2008, p. 91). Portanto, na produção ou recepção de um texto, encontramos tanto as representações individuais, como também as coletivas.

As representações individuais e coletivas nos mundos discursivos se dão, para Bronckart (2008, p.91), “por meio de duas operações psicolinguageiras oriundas de uma decisão binária”, apresentadas como a ordem do “narrar” e do “expor”. A primeira, nomeada por disjunção ou conjunção, refere-se diretamente à distância, sendo esta a ordem no narrar, ou proximidade, a ordem do expor; na segunda, consideramos o cruzamento entre o agente produtor e a situação de linguagem no momento da produção, caracterizando assim a implicação, na ocorrência de interação entre esses fatores ou, ainda, de autonomia, na ausência de interação.

Como resultado dessas interseções, temos quatro mundos discursivos e, a partir deles, quatro tipos de discursos: 1) discurso interativo, aquele que está relacionado ao mundo do expor em que está implicado; 2) discurso teórico, mundo do expor, mas de forma autônoma; 3) relato interativo, pertencente ao mundo do narrar em que está implicado; e 4) narração, pertencente ao mundo do narrar de forma autônoma. Após identificar os tipos de discurso e sequências, podemos relacioná-los com os segmentos temáticos a fim de verificar a existência de uma correspondência entre eles.

O último elemento do nível organizacional são os mecanismos de conexão, coesão nominal e verbal. Estes elementos garantem ao texto a sua coerência temática e podem ser distribuídos em dois grupos, segundo Machado e Bronckart (2009). No entanto, consideramos Bronckart (2009), acrescentando também os mecanismos de coesão verbal.

O segundo nível de análise é o enunciativo. Nele encontramos as marcas de pessoa, os índices de inserção de vozes, os modalizadores do enunciado e os modalizadores pragmáticos. O primeiro, as marcas de pessoa, permite

mostrar a manutenção ou a transformação do valor de todos os índices de pessoa na progressão textual, isto é, “como o texto representa o enunciador no agir representado” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 59). Entre outros elementos, as marcas de pessoa nos mostram a alternância dos pronomes pessoais, por exemplo: eu, nós, a gente, colocando em cena o estatuto individual ou coletivo que é atribuído a um determinado agir.

O segundo elemento do nível enunciativo são os índices de inserção de vozes. Para Bronckart (2009, p. 326), as vozes “podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”. Ainda segundo Machado e Bronckart (2009, p. 60), “tratando-se das representações do agir, voltamo-nos para a análise do que é dito pelas diferentes vozes, o que nos mostra que, em um mesmo texto, podemos ter diferentes representações de um mesmo agir, em acordo ou desacordo”.

Além disso, consideramos também o índice de inserção de vozes nas suas ausências como também na identificação de vozes explícitas ou que podem ser pressupostas pelo enunciador. A análise de vozes explícitas permite identificar o grau de distanciamento ou de aproximação com que o enunciador se relaciona com elas. Para detectar as vozes implícitas ou pressupostas, podemos analisar os organizadores argumentativos bem como as unidades de negação de asserção.

No próximo elemento, modalizadores do enunciado, consideramos “todas as unidades lingüísticas que exprimem a posição de uma instância enunciativa sobre o conteúdo da proposição enunciada” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 61), e podem ser de três tipos: 1) lógicas, deônticas e apreciativas.

Por fim, ainda no nível enunciativo, temos os modalizadores pragmáticos. Esses modalizadores explicitam uma interpretação de aspectos subjetivos do agir e também assinalam, ao actante, algumas categorias da semiologia do agir. São, principalmente, verbos auxiliares e que estão intercalados entre o sujeito e o verbo. Por ex.: querer, buscar, acreditar, gostar de etc. + verbo no infinitivo. Esses modalizadores podem nos ajudar a identificar o “real da

atividade de trabalho” (CLOT, 2006), isto é, aquilo que tentamos fazer e que, por alguma razão, não conseguimos.

Em 2009, Machado e Bronckart propõem a análise do último nível, o semântico. Nela, temos o cruzamento e a interpretação dos resultados de análise que podem propiciar o reconhecimento das atividades (caráter coletivo) e das ações (caráter individual) por meio das figuras de ação⁴ construídas nos textos e que têm relação com a situação de interação e com as condições sócio-históricas de produção. Além das figuras de ação, esse reconhecimento também se dá pela identificação da intencionalidade, da motivação, dos recursos mobilizados para o agir e dos tipos de agir.

Corroboramos a ideia de Machado e Bronckart (2009), que consideram que os elementos constitutivos do agir permeiam vários aspectos, entre eles: as razões que levam ao agir, caracterizadas pelos determinantes externos ou por motivos que levam a esse agir; a intencionalidade do agir, considerando-se as finalidades (dimensão coletiva) e as intenções (dimensão individual); e os recursos para o agir, por meio das ferramentas (recursos externos) e capacidades (recursos internos). Enfatizamos que tais níveis de análises auxiliam na análise de textos, portanto dos diferentes gêneros textuais. A seguir, trataremos dos conceitos de linguagem e gênero textual.

A partir das concepções teóricas e metodológicas do ISD, a linguagem nos constitui a medida em que é constituída em nosso ambiente de convívio social. Ao defender tal asserção, Bronckart (2006) considera, tal qual Cristovão et. al. (2010, p. 193), que “a linguagem é predominantemente social e decorrente das interações, que permitem a aprendizagem e a apreensão de regras de convívio social, das formas de agir no mundo a nossa volta, bem como a construção de nossas representações no mundo”.

A linguagem é materializada nos textos que, para Bronckart (2009, p. 137), “designa toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu

⁴ As figuras de ação, ou figuras interpretativas do agir (BULEA, 2007) eram nomeadas anteriormente por registro do agir (BRONCKART, 2009).

destinatário” considerando o texto, portanto, como unidade comunicativa de nível superior. Dessa forma, textos escritos e orais são igualmente considerados, uma vez que esse último é materializado ao ser analisado.

No que se refere à escolha pela utilização do gênero de texto, defendemos, tal qual Bronckart (2009), que os textos resultam das atividades de linguagem que estão em permanente funcionamento nas diferentes esferas da sociedade humana, isto é, nas formações sociais. Dessa forma, dependendo dos objetivos e dos interesses, tais formações podem elaborar diferentes tipos de textos com características semelhantes, compondo os gêneros textuais.

Vale ressaltar que, embora Bakhtin (2003) seja uma das referências principais de Bronckart no que diz respeito à concepção de gêneros, alguns pontos se divergem. Devido à flutuação terminológica dos termos utilizados por Bakhtin, dentre vários fatores os problemas de tradução, Bronckart (2009, p.143) propõe o seguinte sistema de equivalências:

- *as formas e tipos de interação de linguagem* e as condições concretas de sua realização podem ser designadas pela expressão mais geral **ações de linguagem**;
- *os gêneros do discurso, gêneros do texto e/ou formas estáveis de enunciados* de Bakhtin podem ser chamados de **gêneros de textos**; *os enunciados, enunciações e/ou textos* bakhtinianos podem ser chamados de **textos**, quando se trata de produções verbais acabadas, associadas a uma mesma e única ação de linguagem ou de **enunciados**, quando se trata de segmentos de produções verbais de nível da frase;
- *as línguas, linguagens e estilos*, como elementos constitutivos da heterogeneidade textual, podem ser designados pela expressão **tipos de discurso**.

Os gêneros não podem ser analisados como se possuíssem características estáveis, pois, com base em Bakhtin (2003), resultam em formas-padrão relativamente estáveis de enunciado e que são determinados sócio-

historicamente. Isso significa dizer que tais formas não são rígidas, imutáveis, mas que podem ser modificadas. Tal modificação leva em conta vários fatores, entre eles o sujeito agente e o momento sócio-histórico em que o texto foi produzido. Segundo o autor, só nos comunicamos, falamos e escrevemos por meio de gêneros de discurso. Como resultado desse processo, os sujeitos acabam por ter um infundável repertório de gêneros e, na maioria das vezes, nem se dão conta disso.

De acordo com os conceitos de Bronckart (2009), para a análise de qualquer texto devemos, primeiramente, levantar o conjunto de representações sobre os mundos formais (físico social e subjetivo) que são mobilizados pelo agente produtor e que podem exercer influência acerca da produção textual. Esta situação chamamos de ação de linguagem.

As ações de linguagem podem ser definidas em dois níveis: o nível sociológico e o nível psicológico. O primeiro é definido por Bronckart (2009, p. 99) como “uma porção da atividade da linguagem do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputada a um organismo humano singular” e, o segundo, como “conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal”.

Os mundos formais, conforme Bronckart (2009), são constituídos de representações sociais que podem ser descritas *a priori*. Em uma situação de produção, temos um agente com versões particulares dessas representações sociais.

Portanto, é necessário distinguir a situação de ação de linguagem externa (características dos mundos formais tal como descrita por uma comunidade de observadores), e a situação de ação de linguagem interna ou efetiva (representações sobre os mesmos mundos tal como um agente as interiorizou), sendo esta última a que mais influencia a produção de um texto.

Para produzir um texto, o agente mobiliza suas representações sobre os mundos em duas direções distintas: de um lado: representações sobre os três mundos, influenciando alguns aspectos da organização do texto; de outro lado,

representações sobre os três mundos são requeridas como conteúdo temático ou referente influenciando também a organização textual.

Proposta Didática do ISD

A proposta didática do ISD considera que os “gêneros se constituem como verdadeiras ferramentas semióticas complexas que mediatizam a ação de linguagem, permitindo a produção e a compreensão de textos” (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 128), é por meio da apropriação do gênero que os indivíduos agem com a linguagem.

As autoras defendem, como proposta didática, a “transposição didática”, que não deve ser compreendida como a mera utilização de uma teoria ao ensino, “mas como um conjunto das transformações que um determinado conjunto de conhecimentos necessariamente sofre, quando temos o objetivo de ensiná-lo, trazendo sempre deslocamentos, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos” (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 130).

Para as autoras, temos que considerar três níveis básicos para essas transformações. A primeira seria aquela em que o conhecimento científico sofre uma transformação ao se tornar conhecimento a ser aprendido, que, por sua vez, transforma-se em conhecimento efetivamente ensinado. Esse último ainda é considerado como conhecimento efetivamente aprendido. As autoras destacam que outros subníveis ainda poderiam ser considerados.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros, tanto orais quanto escritos, precisam ser sistematicamente aprendidos na escola. Os autores defendem a ideia de que o gênero deva ser utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares. Desse modo, o gênero deixa de ser apenas um instrumento de comunicação para ser também um objeto de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, os autores consideram que a introdução de um gênero na escola é resultante de uma decisão didática com o objetivo preciso da aprendizagem. Deve-se, primeiramente, dominar o gênero, de modo a melhor

conhecê-lo, para depois desenvolver capacidades que ultrapassem esse gênero, de modo que sirva de referência também aos demais. Além disso, considerar que o trabalho com gêneros deriva da utilização de textos de circulação social, autênticos, o que resulta utilizar um texto que pertence a uma esfera diferente da educacional, o que, por seu turno, culmina em uma transformação.

Para lidar com essas situações, Schneuwly e Dolz (2004) propuseram a elaboração de modelos didáticos de gêneros, que, segundo Cristovão (2007), constituem-se como um indicador de elementos que podem ser considerados ensináveis em uma língua. A partir dele, são elaboradas sequências didáticas que são adequadas segundo o desenvolvimento das capacidades de linguagem que estão envolvidas em um determinado gênero.

Devido ao grande número de saberes envolvidos na elaboração de um modelo didático, Schneuwly e Dolz (2004, p. 81-82) recomendam a teorização de um processo didático compreendido por três momentos interligados por uma forte interação e em constante movimento. Tais momentos compreendem os três movimentos do trabalho didático, sendo: o princípio de legitimidade, considerando os saberes teóricos dos especialistas; de pertinência, respeitando as capacidades dos alunos, finalidades, objetivos da escola; e de solidarização, isto é, a coerência entre os saberes a partir dos objetivos visados.

Com isso, para que um modelo didático seja possível, ele deve apresentar duas grandes características. Primeiramente, que o objetivo prático seja apresentado de forma clara, com o objetivo de orientar as intervenções dos professores que utilizar e; em segundo lugar, que indique as dimensões ensináveis, base necessária para a formulação de sequências didáticas.

A escolha do gênero como objeto de ensino, para Cristovão (2007), deve levar em conta a possibilidade de progressão no desenvolvimento das capacidades dos alunos. A autora considera quatro dimensões que devem ser levadas em consideração, sendo: 1) dimensão psicológica, por considerar as motivações, afetividade e interesse dos alunos; 2) dimensão cognitiva, por refletir a complexidade do tema e o estatuto do conhecimento dos alunos; 3)

dimensão social, por envolver aspectos sociais do tema; e 4) dimensão didática, por compreender algo que possa ser apreensível.

A partir do modelo didático, o professor pode elencar os elementos ensináveis de um determinado gênero a fim de proporcionar a apreensão deste por parte de seus alunos, permitindo, conseqüentemente, que o aluno fale ou escreva de maneira mais eficiente em certa situação de comunicação. Para que isso seja possível, o professor elabora um conjunto de atividades com objetivos bem definidos, delineados em um procedimento chamado sequência didática.

Os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97) definem uma sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Para os autores, uma sequência didática tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar um determinado gênero textual, ao falar e escrever de maneira apropriada em uma determinada situação de comunicação.

Os autores apresentam uma estrutura de base que deve ser seguida na elaboração das sequências. Tal estrutura leva em conta a apresentação da situação, a produção inicial, módulos constituídos por diversas atividades e a produção final. Nas palavras de Cristovão (2009, p. 306), a sequência didática “seria constituída de uma produção inicial, feita sobre uma situação de comunicação que orientaria a sequência didática, e de módulos que levam os alunos a se confrontarem com os problemas do gênero tratados de forma mais particular.” O encerramento desse processo é a produção final. Considerando a produção inicial, os módulos e a produção final, teríamos então um projeto de classe.

Ao tratar sobre alguns conceitos subjacentes às orientações metodológicas sobre o procedimento da sequência didática, Cristovão (2009) apresenta algumas concepções que devem ser consideradas. A primeira é a concepção de construção. A autora defende que a proposta de aprendizagem deva ser como um processo espiralado, considerando os conhecimentos que o indivíduo já possui como base para sua expansão e transformação.

Outro fator a ser considerado é a utilização de textos autênticos. A autora acredita que tais textos configuram-se como referência do texto que está sendo trabalhado devendo ser de circulação social e que revelem características que devem ser respeitadas ao serem transpostas ao ensino. A autora menciona, ainda, a indissociabilidade entre compreensão e produção. Assim, devemos articular, por exemplo, a leitura e a escrita, como parte constitutiva de um processo. Segundo Cristovão (2009, p.309), para que haja um trabalho colaborativo entre alunos e professores, a sequência didática deve contemplar:

- a) Uma esfera de atividades em que o gênero circule;
- b) A definição de uma situação de comunicação na qual a produção se insere;
- c) Conteúdos apropriados;
- d) A disponibilização de textos sociais (de circulação real) como referência para os alunos;
- e) Uma organização geral de ensino que vá ao encontro das transformações desejadas;
- f) Atividades que contribuam para que os objetivos sejam alcançados;
- g) Propostas de percursos e situações que levem o aluno a atingir os objetivos desejados.

Ao considerarmos a aprendizagem de uma ação de linguagem, seja ela a leitura ou escrita, por exemplo, devemos considerar também a aprendizagem de capacidades de linguagem que são requeridas em uma determinada situação de interação.

Para Dolz e Schneuwly (2004), as capacidades de linguagem seriam divididas em três tipos, sendo elas: as capacidades de ação, considerando o reconhecimento da situação de comunicação de um dado gênero; as capacidades discursivas, ao identificar a organização geral de um texto, sua infraestrutura; e as capacidades linguístico-discursivas, ao considerar as operações linguísticas e discursivas. Ainda, consideramos um quarto nível de capacidade para compor o quadro das capacidades de linguagem, qual seja as

capacidades de significação, proposta por Cristovão e Stutz (2011) com base nas operações psíquicas das significações mais amplas.

Consideramos, portanto, o modelo didático e/ou a sequência didática como instrumentos fundamentais para a proposta didática com base interacionista sociodiscursiva.

ACD e ISD: aproximações e distanciamentos no trabalho com os gêneros

Frente ao exposto, podemos evidenciar alguns traços que se aproximam e outros que se distanciam na abordagem dos gêneros pela Análise Crítica do Discurso e o pelo Interacionismo Sociodiscursivo.

	ACD	ISD
Texto	Está relacionado aos eventos sociais, por meio dos quais as pessoas agem e interagem. É constituído de processos de significação em seus aspectos de representação, ação e estilo presentes em uma realização linguística.	Toda unidade de produção verbal, que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência no seu destinatário.
Discurso	Está relacionado às práticas sociais. O discurso diz respeito aos modos de representar aspectos do mundo.	Tipos de discurso são formas mais específicas da língua. O discurso é igual a atividade de linguagem.
Gênero	O gênero diz respeito à capacidade de ação do discurso, o qual se caracteriza por um certo grau de estabilidade e homogeneidade.	Os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados que são constituídos na e para as atividades humanas.
Proposta Didática	Abordagem de textos para revelar aspectos da linguagem que possibilite identificar os aspectos ideológicos presentes no discurso. Essa abordagem se dá por meio de análise de três dimensões: social, discursiva e sua dimensão enquanto prática social.	Desenvolvimento de Modelo Didático e Sequências Didáticas para o ensino dos gêneros. A ampliação do repertório de gêneros pelos alunos amplia suas possibilidades de inserção nas atividades comunicativas, o que serve para o seu desenvolvimento cognitivo, social e cultural.

TABELA 1: ACD e ISD em contraste

Corroborando ao que foi apresentado por Motta-Roth (2008a) quanto aos aspectos que são coincidentes em abordagens críticas de gêneros, este trabalho evidenciou que as duas abordagens trazidas aproximam-se em relação

a dois pressupostos acerca do que é gênero. Tanto a ACD quanto a ISD partem do pressuposto de que gêneros são usos da linguagem associados a atividades sociais e, ainda, que são caracterizados por certo grau de estabilidade na forma, conteúdo e estilo, em função de sua recorrência.

As duas abordagens ainda concordam no entendimento do texto enquanto uma realização linguística constituída nas atividades sociais e essencialmente passível de significação.

Quanto ao distanciamento das duas perspectivas, apontamos nesse trabalho que um dos pontos cruciais que as direcionam para diferentes caminhos diz respeito ao foco dado para a natureza do discurso. A partir de diferentes entendimentos acerca desse conceito, estabelecem-se diferentes trilhas metodológicas e objetivos divergentes quanto à abordagem dos gêneros no ensino de línguas.

Para a ACD, o discurso é caracterizado, principalmente, pela sua *natureza representacional*. Conforme apresentado previamente, essa representação diz respeito a diferentes maneiras de entender o mundo. Esses entendimentos, por sua vez, são carregados de formações ideológicas as quais trabalham para validar as representações consideradas válidas em determinado tempo e espaço e para rejeitar àquelas que se apresentam como ameaças para a conservação de uma dada estrutura social.

Nesse sentido, as propostas de trabalho com gêneros a partir da ACD caminham no sentido de analisar os textos de modo a desvendar as formações ideológicas ali mobilizadas. A partir desse entendimento, espera-se que o aluno tome consciência das relações hegemônicas e de poder que permeiam os gêneros de modo a desenvolver outras formas de ver e agir no mundo.

Apesar da sua importância para a formação desse aluno, ainda são poucos os trabalhos que focam na transposição desse referencial teórico-metodológico de análise da linguagem para o desenvolvimento de propostas didáticas para o ensino de línguas. As iniciativas que têm despontado nesse sentido têm focado no ensino da leitura de gêneros a partir da ACD.

Enquanto a natureza do discurso para a ACD tem foco na sua capacidade de representar, para a ISD o discurso é principalmente caracterizado pela sua capacidade de *ação*, uma vez que ele diz respeito à atividade da linguagem. Ou seja, enquanto para a ACD o gênero diz respeito à ação humana mediada pela linguagem, o discurso, para a ISD, diz respeito à atividade de linguagem pela própria linguagem. Nesse sentido, evidencia-se que o discurso está mais próximo aos aspectos do próprio funcionamento da língua nas atividades sociais, como apresentado pelos diferentes tipos de discurso (interativo, teórico, relato interativo e narração), do que a aspectos de uma conjuntura ideológica mais ampla, como visto na proposta da ACD. Isso não quer dizer que essa conjuntura seja ignorada, já que, para a ISD, os aspectos contextuais são constitutivos do gênero uma vez que as atividades humanas são situadas e desenvolvidas em contextos permeados por essas formações.

Esse entendimento é repercutido na proposta didática da ISD na medida em que há um vínculo direto entre o ensino de gêneros e o seu papel enquanto instrumento mediador da ação dos alunos no mundo, por meio das práticas de linguagem. A ênfase do discurso enquanto a ação é demonstrada desde a escolha dos gêneros a serem trabalhados junto aos alunos, na construção do modelo didático, até na elaboração das sequências didáticas, que têm como fim o desenvolvimento de práticas languageiras a partir do trabalho realizado em torno do gênero. As propostas didáticas balizadas na ISD têm tido como foco tanto a produção quanto leitura de textos.

Considerações Finais

Buscamos nesse trabalho trazer duas possíveis abordagens para o ensino de línguas a partir do trabalho com gêneros: a Análise Crítica do Discurso e o Interacionismo Sociodiscursivo. Para tanto, tratamos de suas histórias, pressupostos teóricos e implicações didáticas de modo a evidenciar alguns aspectos em que se encontram e outros em que se divergem.

Argumentamos que, apesar de apresentarem traços comuns quanto ao entendimento dos gêneros, os diferentes modos de se conceber o conceito de discurso refletem nas diferentes ênfases metodológicas e propostas didáticas desenvolvidas por cada uma das abordagens.

A partir dessa análise, não intencionamos defender uma perspectiva em oposição a outra, mas, sim, ao traçar as suas características próprias, objetivamos contribuir com os professores, de modo que, ao conhecer um pouco sobre cada uma delas e suas potencialidades, possam instrumentalizar-se de possíveis perspectivas de trabalho com os gêneros balizados pelos objetivos de formação que buscam alcançar.

Referências

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.

BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRONCKART, J.-P. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. *Revista Letras*, nº 40, v. 20, p.163-176, 2010.

_____. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999/2003/2006/2009.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Trad. Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas, Mercado de letras, 2008.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Trad. Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas, Mercado de Letras, 2006.

_____; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004. p. 131-163.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Trad. Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____; FAÏTA, D. Genres et styles em analyse du travail: concepts et méthodes. *Travailler*, Revigny-sur-Ornain, n. 4, p. 7-42, 2000.

CRISTOVÃO. Sequências Didáticas para o ensino de linguas. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V.L.L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

_____. *Modelos didáticos de gêneros: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*. Londrina: UEL, 2007.

_____; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. (Org.). *Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2011, v. 1, p. 17-40.

_____. et al. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. *Revista Letras*, nº 40, v.20, p. 191-215, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

_____; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona). In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, G.S. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FAIRCLOUGH . *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

_____. *Language and power*. London: Longman,1989.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004. p. 55-80.

LOUSADA, E. G. Gêneros textuais e perspectiva acional no ensino do francês como língua estrangeira: prescrições e instrumentos para o agir de alunos e professores. In: Reinildes Dias; Regina Lúcia Péret Dell'Isola. (Org.). *Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE*. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012, v. 1, p. 99-123.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sócio-discursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 237- 259.

_____. Para re-pensar o ensino de gêneros. *Calidoscópico Revista de Linguística Aplicada*, São Leopoldo, v. 2, n. 1, p. 17-28, 2004.

_____. CRISTOVÃO, V.L.L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: ABREU-TARDELLI, L.S.; CRISTOVÃO, V.L.L (Orgs.) *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 123-151.

_____; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia; ABREU-TARDELLI, Lília S. (Org.) *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 31-77.

_____; GUIMARÃES, A. M. M. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (Orgs.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 17-42.

MEURER, J.L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J.L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 81- 106.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. In: *D.E.L.T.A.*, 24:2, 2008a, 341-383.

_____. Para ligar a teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gênero. In: MOTTA-ROTH, D; CABAÑAS, T.; HENDGES, G. B. (orgs.) *Análise de textos e de discursos: relações entre teorias e práticas*. Santa Maria: PPGL – editores, 2008b, 243-271.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 3-34.

SCHNEUWLY. B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e org.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.21-39.

_____; DOLZ, J. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

VAN DIJK, T. *Prejudice in discourse: an analysis of ethnic prejudice in cognition and conversation*. Amsterdam: Benjamins, 1984.

WODAK, R. Do que trata a ACD– um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. In: *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 4, n.esp, p. 223-243, 2004.

Recebido em julho de 2012.
Aprovado em abril de 2013.