

AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS

Marilúcia dos Santos Domingos STRIQUER³³

Resumo: Este artigo tem como objetivo revisitar as bases epistemológicas do Interacionismo Sociodiscursivo, a fim de compreender a perspectiva teórico-metodológica proposta por esta corrente. Sustentado por preceitos de Vygotsky e de Bakhtin, o gênero, para o Interacionismo Sociodiscursivo, é um instrumento semiótico complexo e é concebido em uma dupla semiotização: é objeto/conteúdo escolar a ser ensinado pelo professor ao aluno e, ao mesmo tempo, é um guia do professor para o ensino das dimensões, das especificidades de um gênero e de suas operações de uso.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo. Gêneros textuais. Instrumento semiótico.

Abstract: *This paper aims at revisiting the epistemological bases of Socio-discursive Interactionism in order to understand the theoretical-methodological approach proposed by this science. Supported by principles of Vygotsky and of Bakhtin, the genre, for Socio-discursive Interactionism, is a complex semiotic instrument, and is designed in a double semiotization: it is object /school curriculum to be taught by the teacher to the students, and at the same time, it is a teacher's guide for the teaching of dimensions, of the genre specificities and its use operations.*

Keywords: *Sociodiscursive Interactionism. Textual genres. Semiotic instrument.*

³³ Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UEN), campus Jacarezinho. Endereço eletrônico: marilucia@uenp.edu.br.

Introdução

Ao conceber o gênero textual como um instrumento semiótico mediador das ações de um indivíduo na sociedade, ou seja, um instrumento pelo e com o qual um indivíduo participa dos diversos campos de atividade da linguagem, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) o faz a partir de um quadro sustentado pelos preceitos vygotskianos e bakhtinianos. Este artigo tem, portanto, o objetivo de revisitar as bases epistemológicas do ISD, a fim de compreender a perspectiva teórico-metodológica proposta por esta corrente da Ciência do humano (BRONCKART *et al.*, 1996).

As bases vygotskianas

Ao apregoar que “as propriedades específicas do comportamento humano resultam de uma socialização particular que é possibilitada pela emergência histórica de instrumentos semióticos” (BRONCKART *et al.*, 1996, p. 69), o ISD se filia as teorias vygotskianas. Vygotsky se dedicou ao estudo do desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana (FRIEDRICH, 2012), e aderiu à perspectiva proposta por Marx e Engels de que “o desenvolvimento humano deve ser apreendido em uma perspectiva dialética e histórica” (BRONCKART, 2006a, p. 11), e que as funções superiores do psiquismo humano foram construídas historicamente na base da criação do trabalho e dos instrumentos. De acordo com Vygotsky (2007, p. 26), o trabalho humano e o uso de instrumentos são “os meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo”.

Evidentemente, alguns animais também usam instrumentos em sua relação com a natureza, por exemplo, quando um macaco utiliza-se de um cipó para atravessar de uma árvore a outra, ou uma vara para alcançar um alimento. Contudo, de acordo com Vygotsky (2007), tais instrumentos não foram produzidos com objetivos específicos, não serão guardados para uso futuro, tampouco terão sua função preservada para ser transmitida a outros do grupo social ou gerações futuras, assim, como faz o homem em um processo histórico-cultural. O homem faz com que a árvore, por meio de instrumentos como o serrote, o martelo, seja transformada, por exemplo, em uma canoa. Isto é, o homem, por meio de instrumentos, transforma o que é natural, a árvore, em cultural, a canoa. Dessa forma, “faz com que a natureza sirva a seus propósitos, dominando-a” (VYGOTSKY, 2007, p. 26) e para tanto se

utiliza dos instrumentos como elementos mediadores. Compreendendo instrumentos, nesse sentido, sob dois aspectos:

Primeiro: como instrumento material, físico; segundo: como instrumentos psicológicos, como os signos, as palavras, os conceitos, definidos como elementos mediadores, pois ao dirigirem-se ao controle das ações psicológicas do indivíduo, conseqüentemente, os instrumentos psicológicos “são ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas” como as ferramentas materiais (VYGOTSKY, 2007, p. 30). Esta é a diferença substancial entre o instrumento material e o psicológico, a maneira como orientam o comportamento humano. O instrumento material serve para que o indivíduo transforme a natureza externa, por isso é orientado externamente. Enquanto que o psicológico orienta o que é interno, pois se dirige para o controle do próprio indivíduo, auxiliando-o na solução de problemas psicológicos como lembrar, representar, comparar, relatar, planejar, entre outras ações internas³⁴.

Para Vygotsky, a partir da concepção exposta de Engels de mediação entre homem e a transformação da natureza pelo uso de instrumentos, assim como os instrumentos materiais, os instrumentos psicológicos são criados pelas sociedades e na cultura ao longo do curso da história humana, e uma vez internalizados provocam “transformações comportamentais e estabelecem um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual” (VYGOTSKY, 2007, p. 26). Ou seja, o desenvolvimento se opera por consequência não apenas do uso de instrumentos pelo homem, mas, sobretudo, pelo fato de que os instrumentos ao carregarem a cultura material, os conhecimentos historicamente elaborados, promovem que o homem internalize operações mentais e físicas para lidar com aquele instrumento e ainda para realizar adaptações que permitem que o instrumento seja utilizado em novas situações.

Portanto, a base de todo o pensamento vygotskiano é a de que a relação do homem com o mundo é uma relação mediada, e os elementos mediadores são os instrumentos materiais e os psicológicos. O instrumento é “um meio de influência do sujeito sobre si mesmo, um meio de autorregulação e de autocontrole” (FRIEDRICH, 2012, p. 57).

³⁴ De acordo com Friedrich (2012, p. 53), “o conceito de instrumento psicológico foi desenvolvido por Vygotsky em forma de teses no pequeno texto ‘O método instrumental em psicologia’ (1930) e nos dois primeiros capítulos da obra ‘A história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores’ (1931)” (grifos da autora).

As bases bakhtinianas

Segundo os estudos de Rodrigues (2004), desde a Antiguidade, o campo artístico-literário e a Retórica já se ocupavam dos gêneros em seus estudos, porém em um conceito “apartado da vida social, e não como formas discursivas que se distinguem dos gêneros de outras esferas sócio-ideológicas” (RODRIGUES, 2004, p. 422). Por isso, Bakhtin³⁵ é considerado o precursor da visão de gênero em uma perspectiva social, histórica, ideológica e discursiva, tanto porque esta concepção, conforme Rodrigues (2004), está contemplada em grande parte dos trabalhos do autor. Por exemplo, em “Estética da criação verbal” no capítulo “Os gêneros do discurso”, o autor expõe que toda forma de utilização da língua se faz em forma de enunciados, sejam orais ou escritos, constituídos por integrantes de diferentes “campos da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 261). E os Campos são inúmeros, por exemplo: o campo familiar, o escolar, o jornalístico, o religioso, etc., e em cada um dos campos existentes, a comunicação entre aqueles que participam da interação acaba por formar diferentes práticas sociais, as quais são representadas pelos gêneros, verdadeiros “modelos que viabilizam a comunicação” (KLEIMAN, 2007, p. 12). Por exemplo, dentro do campo da atividade escolar ocorrem práticas sociais de linguagem, ou formas de organização das atividades específicas deste grupo social, como a chamada de alunos e o registro das notas bimestrais, práticas que acabam por dar origem a diferentes espécies textos: a lista de chamada, lista de notas dos alunos. Assim, os gêneros refletem os valores ideológicos, as condições específicas e as finalidades de cada campo, e, segundo Bakhtin (2003),

[...] não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua estruturação composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de atuação (p. 262).

³⁵ Ao tomar como base teórica os preceitos da obra “Estética da criação verbal” de Bakhtin (2003) e da obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem” de Bakhtin/Volochinov (2006) faço a opção de referenciar os autores catalogados nas edições consultadas, não me ocupando, portanto, em tomar um posicionamento frente à questão da “problemática dos textos disputados” (BRONCKART e BOTA, 2012).

O conteúdo temático se refere ao que pode ser tido dentro de um campo, às ideias e aos valores compartilhados pelos indivíduos que integram um determinado campo da atividade humana. É por isto que em alguns gêneros os temas podem ser tratados de forma mais criativa e em outros não, o que Bakhtin (2003, p. 281) denomina como “exauribilidade do objeto e do sentido”. Isto é, o sentido de um texto é construído pelo autor de forma mais estanques em alguns gêneros, como nas ordens, por exemplo, em que o autor não é livre para criações, apenas deve expor o que se pretende de forma direta e objetiva, para que seu interlocutor execute a ordem exatamente como o esperado pelo autor.

A estrutura composicional é a forma estrutural textual e semiótica dos textos pertencentes a um determinado gênero. O artigo de opinião, por exemplo, é composto de formas típicas: apresentação de um título, predominância de sequências argumentativas que se organizam por meio de operadores com valor lógico-argumentativo.

E o estilo diz respeito às unidades linguístico-discursivas relativamente estabilizadas em um gênero, como no artigo de opinião, para dar continuidade ao exemplo anterior: predominância do discurso interativo com a presença da primeira pessoa do discurso, formas verbais no tempo presente, pretérito perfeito do indicativo e futuro perifrástico; uso de vozes de autoridade como mecanismo enunciativo (BALTAR, 2007; GONÇALVES, 2009).

Também de acordo com Bakhtin (2003), todo enunciado tem uma razão para ser produzido, assim, a partir de seu querer-dizer, da finalidade do que se propõe a comunicar, do tema a ser tratado, um indivíduo escolhe um dos modelos de textos/um gênero para participar de uma situação comunicativa. É neste mesmo sentido, que a premissa bakhtiniana é de que todo e qualquer produção de um gênero está fundamentalmente vinculada aos participantes da interação, visto que para Bakhtin (2003),

[...] os participantes imediatos da comunicação, que se orientam na situação e nos enunciados antecedentes, abrangem fácil e rapidamente a intenção discursiva, a vontade discursiva dos falantes, e desde o início do discurso percebem o todo do enunciado em desdobramento (p. 282).

Esses participantes ou parceiros, diferentemente da linguística tradicional que os via de forma isolada, apenas como “ouvintes” ou “receptores”, são para Bakhtin (2003), parte constitutiva da comunicação verbal. Por isso, também o termo interlocutor, por não apreender o amplo caráter participativo do ouvinte/leitor no processo de interação, recebe a denominação, em muitas das obras de Bakhtin, de o “outro”. O enunciado elabora-se sempre

em função do outro, por isso o autor de um texto, oral ou escrito, sempre espera ser compreendido pelo outro. Para Bakhtin (2003, p. 271), “toda compreensão é prenhe de resposta”, pois o autor não espera apenas a compreensão, a qual é apenas a primeira etapa do processo na realidade da comunicação. Ele espera do outro uma resposta, isto é, não uma reprodução dos pensamentos e ideias do autor, mas “uma atitude responsiva ativa”, onde o outro pode concordar ou discordar (de forma total ou parcial) de seu interlocutor, pode completar, adaptar, executar o que foi enunciado. Enfim, reagir de alguma forma a um enunciado. Seja a resposta de natureza atitudinal (por meio de condutas não verbais) ou linguística (condutas verbais) (MENEGASSI, 2009), pois a responsividade é um elemento constitutivo do dialogismo. É ela que permite que o diálogo continue, seja interrompido ou postergado de alguma forma (MENEGASSI, 2008).

Enfim, embora tome todas estas concepções bakhtinianas como base e a elas seja totalmente convergente, o ISD não adota a expressão gêneros do discurso e sim gêneros de texto. Para Bronckart ([1999] 2009, p. 72), os textos por estarem sempre “articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos”, acabam por determinar diferentes “modos de fazer textos, ou diferentes espécies de textos”. Por exemplo, com a emergência de uma nova formação social, a internet, os indivíduos coletivamente organizados passaram a criar novas espécies de textos, como os presentes no facebook, no twitter que são uma nova forma de conversação entre as pessoas por meio virtual. Os textos produzidos nestas duas redes sociais, pela utilização constante de seus usuários, passam a serem construtos sociais e históricos, um conjunto de textos com características próprias e comuns àquelas situações comunicativas, por isso, “na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão gênero de texto em vez de gênero de discurso” (BRONCKART, [1999] 2009, p. 75). Diante disso, a compreensão é a de que os gêneros são criados, alterados, transformados com o tempo, no curso da história.

De acordo com Marcuschi (2005), outro aspecto que justifica a historicidade e plasticidade dos gêneros dando-lhes dinamicidade, ocorre porque um gênero pode agregar a função de outro, ou de outros, o que ele denomina de “intertextualidade intergêneros”. Por isso, para Marcuschi (2005), os gêneros,

Devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional (p. 19).

Neste processo, alguns gêneros são mais estáveis, mais rígidos, como os ligados ao campo da vida pública. Os documentos pessoais de identificação, por exemplo, como a certidão de nascimento, o livro de chamado do professor, entre outros que são formulários padrozinados. Já os do campo da atividade midiática são de menos estabilidade formal, como os anúncios publicitários que podem se constituir apenas de uma imagem; podem agregar outros gêneros em sua formação; podem se destinar a um público específico; se diferenciando se forem veiculados na mídia escrita ou televisiva.

Portanto, cada situação comunicativa específica é nova e singular, isto é, cada interação é uma nova interação concreta e única, localizada dentro de um momento histórico, de uma ideologia que subjaz os interlocutores e ao campo. Assim, um indivíduo singular ao interagir dentro de um campo da atividade humana, do objetivo estabelecido por ele, da temática a ser abordada, da valoração que o tema tem para ele e para seu interlocutor, do lugar e do tempo histórico-social que ele e seu interlocutor ocupam, escolhe um gênero, um modelo estabilizado pela atividade coletiva. Porém, sobre o modelo, o indivíduo faz um recorte, com a finalidade de agir sobre uma situação comunicativa específica, o que provoca, por vezes, a transformação e a criação de novos gêneros de texto.

Conforme Machado e Cristovão (2006),

Desde o momento do nascimento, a exposição contínua aos gêneros vai construindo nos leitores e nos produtores um conhecimento intuitivo das regras e das propriedades específicas de diferentes gêneros, mesmo que de forma não consciente ou sistemática. Essas regras e propriedades acabam por ser apropriadas e, como em todos os processos de aprendizagem social, acabam por sofrer modificações contínuas (p. 550).

É frente a tudo isso, por comportar gêneros mais estabilizados em suas definições e rótulos, outros muito dinâmicos promovendo divergências em suas classificações e rotulagens, e ainda por existirem constantemente novas espécies de textos que, de acordo com Bronckart ([1999] 2009, p. 74), “a organização dos gêneros apresentam-se, para os usuários de uma língua, na forma de uma nebulosa”. Por isso, a princípio, o critério mais objetivo para identificar e classificar os gêneros seria buscar reconhecer e classificar os segmentos específicos que os configuram, uma vez que os segmentos existem em número limitado e são

identificáveis por suas características linguísticas e recebem a denominação de “tipos de discurso, porque são “produto de um trabalho particular de semiotização ou de colocação em forma discursiva” (BRONCKART, [1999] 2009, p. 76)”. Entretanto, como exposto, cada nova situação de comunicação é nova, assim o indivíduo singular ao recortar um modelo (um gênero) faz adaptações no modelo, (re)organizando os tipos de discurso que compõe o gênero-modelo de acordo com seu estilo próprio, que estará entrelaçado a seu objetivo na interação, a ideologia, a seus interlocutores, etc. Nesse sentido, O ISD, partindo dos trabalhos de Bakhtin/Volochinov (2006), coloca sempre em primeiro plano a práxis, e compreende que o procedimento de análise de um texto só pode “ser ‘descendente’ (indo das atividades sociais às atividades de linguagem e destas aos textos e aos seus componentes linguísticos)” (BRONCKART, 2006, p. 143- grifo do autor), centrando-se, primeiro, “nas condições sociopsicológicas da produção de textos e depois, considerando essas condições, na análise de suas propriedades estruturais e funcionais internas” (BRONCKART, [1999] 2009, p. 77).

A definição de gêneros para o ISD

Chego então à definição mais específica de gêneros textuais para o ISD, concebida por Schneuwly (2004). Para Schneuwly (2004, p. 27) o gênero é um instrumento que fornece ao sujeito as bases da comunicação, permitindo que ele aja com a linguagem em diferentes situações, pois o gênero representa a realidade, as diferentes práticas discursivas existentes. Desta forma, para Schneuwly, que foi quem, de acordo com Machado e Cristovão (2006, p. 550-551), acabou fornecendo “uma das concepções mais vigorosas para a questão do ensino e da aprendizagem de gêneros e para a elaboração de materiais didáticos adequados”, o gênero é definido e caracterizado como “um instrumento semiótico complexo”, e como instrumento “encontra-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age” (SCHNEUWLY, 2004, p. 23-27). Para agir sobre um objeto ou situação, o sujeito se utiliza de instrumento mediador, que é um construto histórico socialmente elaborado, ou seja, é resultado das interações sociais historicamente constituídas, assim como afirma Bakhtin (2003, p. 283), “se os gêneros do discurso não existissem e nós não o dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível”.

Mas Schneuwly (2004) concebe o instrumento ainda como tendo duas faces, de um lado está o artefato, como parte do instrumento, e do outro, como outra parte integrante, está(ão) o(s) esquema(s) de utilização do artefato. Uma melhor compreensão dessa concepção é possível quando retomados os pressupostos vygotskianos sobre instrumentos e, principalmente, a distinção de artefato e instrumento proposta por Rabardel (1995).

No sentido que Vygotsky atribui a instrumento, conforme exposto, ele é algo material ou psicológico construído pelo sujeito para atender suas necessidades, as quais são a essência da atividade humana instrumentalizada (LEONTIEV, 2004). Quando o instrumento transforma um ambiente físico e/ou social por meio da atividade instrumentalizada (atividade realizada com a ajuda de instrumento), o instrumento transforma também o próprio sujeito, visto que aumenta os conhecimentos do sujeito sobre aquele ambiente físico e/ou social, o que desenvolve suas capacidades para agir e a regulação de seu comportamento.

Segundo Rabardel (1995), o instrumento é uma entidade mesclada, em uma de suas partes ele é artefato e na outra é esquema cognitivo. Enquanto externo ao sujeito, existindo por si só, o gênero é apenas um artefato. Ele ainda não é um elemento mediador da ação humana. Porém, quando a pessoa se apropria³⁶ dele, integrando as potencialidades e limitações desse artefato a sua atividade, adaptando-o as suas necessidades de uso, no caso comunicativo, as suas finalidades determinadas, o artefato se transforma em instrumento.

O resultado da apropriação em que o artefato se transforma em instrumento é denominado por Rabardel (1995) de “gênese instrumental”. Para se chegar à gênese instrumental, segundo o autor, o processo é longo e complexo, devido à integração entre a atividade da pessoa, seus conhecimentos, a maneira e métodos com os quais ela trabalha, com o artefato necessitar de um determinado tempo físico e psicológico, por vezes mais, por vezes menos, dependendo do instrumento, da atividade, da pessoa, e da incorporação do artefato a seus componentes psicológicos.

É quando a pessoa se apropria do artefato, atendendo as suas necessidades internas, ou seja, quando esquemas já foram adaptados para utilização, quando já foram integrados à estrutura cognitiva do usuário, e quando o artefato já faz parte de uma realidade externa (social) daquela pessoa, e por isso também ela o utiliza, que esse artefato é considerado,

³⁶ Ao reinterpretar a noção de instrumento de Vygotsky, Rabardel utiliza-se do termo apropriação e não internalização como Vygotsky.

depois de todo esse processo, como construído pela pessoa, pois foi por ela adaptado para si e para o meio, se tornando um instrumento.

Para Rabardel (1995), a gênese instrumental é um duplo processo de apropriação de instrumentos: quando o artefato é integrado à estrutura cognitiva da pessoa, ela acaba por enriquecer seus esquemas mentais de uso de artefatos e ocorre o processo chamado pelo autor de instrumentação. Os instrumentos coordenam, transformam, atualizam os esquemas já existentes nas estruturas cognitivas. Já quando a pessoa faz adaptações no artefato por funcionalidades e finalidades específicas, quando é o artefato que é enriquecido, o processo é o de instrumentalização.

É com base nessas concepções que Schneuwly (2004) metaforiza o gênero textual como instrumento semiótico, e os estudiosos do ISD passam a considerá-lo um “megainstrumento”. Isto é, o gênero textual é, de acordo com Schneuwly (2004, p. 28), “uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação”.

Tem-se primeiramente um artefato, do qual o sujeito se apropria, por meio de esquemas de utilização, para que o instrumento possa ser o mediador entre ele e o objeto ou situação na qual ele age. Esses esquemas (adaptações, transformações, reformulações, recriações) são necessários para a apropriação de um gênero, de um modelo preexistente, uma vez que quase nunca sua utilização é uma reprodução exata de seu modelo. Como já mencionado, cada situação é uma nova situação, e nela o sujeito faz adaptações de acordo com parâmetros como: “a esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor” (SCHNEUWLY, 2004, p. 25).

Por assim ser, a partir dos estudos de Schneuwly (2004), o gênero é concebido em uma dupla possibilidade de abordagem escolar, “como instrumento semiótico que materializa e significa uma prática social e como instrumento a ser apropriado pelo aprendiz no processo de instrumentalização que sustenta e orienta a ação de um sujeito em uma prática social de referência” (NASCIMENTO, 2009, p. 9). E, pela dupla semiotização, o gênero é um objeto/conteúdo escolar a ser ensinado pelo professor ao aluno. O aluno aprende a produzir/interpretar gêneros e a utilizá-los em práticas discursivas escolares e, principalmente, fora da escola, em situações reais de uso da língua. Ao ser internalizado pelo aluno, o gênero é um instrumento semiótico mediador das ações dos alunos sobre os objetos ou as situações

comunicativas existentes na sociedade de uma forma geral. Ao mesmo tempo, o gênero é utilizado pelo professor como guia para o ensino das dimensões, das especificidades de um gênero e de suas operações de uso. É o instrumento mediador utilizado pelo professor para agir sobre o aluno, para levá-lo a aprender a produzir o gênero em questão e é um instrumento semiótico que materializa uma prática social de linguagem, a do ensino escolarizado. De acordo com Anjos-Santos e Cristovão (2011, p. 262), a prática de ensinar os alunos a produzirem e interpretarem gêneros textuais é a “principal ocasião de desenvolvimento de mediações formativas”.

Em decorrência, diversos estudiosos (PASQUIER E DOLZ, 1996; MACHADO, 2003; DOLZ e SCHNEUWLY, 2004; MAGALHÃES e LIBERALI, 2004; NASCIMENTO, 2005; MACHADO e CRISTOVÃO, 2006; ANJOS-SANTOS e CRISTOVÃO, 2011) apregoam que é o ensino dos gêneros e de suas operações de uso em diferentes situações comunicativas que promove o desenvolvimento das capacidades humanas ou capacidades de linguagem dos indivíduos.

É o desenvolvimento das capacidades de linguagem que permite que os alunos possam, conforme Machado e Lousada (2010, p. 624), “agir com a linguagem em diferentes situações”, pois nas inúmeras situações existentes a interação acontece a partir de textos produzidos no entrelaçamento das três capacidades de linguagem. A internalização dos gêneros é, portanto, um mecanismo fundamental de socialização, de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas.

As capacidades de linguagem envolvem a capacidade de ação, a discursiva e a linguístico-discursiva: A capacidade de ação é quando o indivíduo ao produzir um texto leva em consideração o objetivo da ação, as características do contexto particular, os interlocutores (MAGALHÃES e LIBERALI, 2004), tornando-se capaz de adaptar um gênero/modelo a uma outra/nova situação de comunicação; A capacidade discursiva é quando o indivíduo mobiliza modelos discursivos na construção de um texto, ou seja, domina/reconhece a infraestrutura geral de um texto (o plano geral, os tipos de discurso, a sequencialização); A capacidade linguístico-discursiva é quando ele domina/reconhece recursos e operações linguísticas (mecanismos de textualização: conexão e coesão nominal e verbal; mecanismos enunciativos: modalização, escolhas lexicais) na construção de um texto, adequando-os ao contexto imediato (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

Ao desenvolver suas capacidades de linguagem, o indivíduo sabe eleger, adaptar, transformar um gênero para participar de uma situação comunicativa, pois ele sabe quais são os elementos fundamentais que constituem o gênero textual: as características contextuais e do referente, os modelos discursivos que compõem a infraestrutura, os recursos linguístico-discursivos e as operações psicolinguísticas do gênero em referência. Conseqüentemente, esse indivíduo sabe produzir/interpretar um gênero e com ele participar da sociedade. Portanto, é exatamente o desenvolvimento das capacidades de linguagem o centro da questão escolar, ou seja, o gênero não deve ser ensinado para que o aluno aprenda simplesmente um gênero, porque, conforme Machado e Lousada (2010, p. 626), “não é a simples existência social dos gêneros textuais que garante a possibilidade de comunicação em um determinado contexto”. A questão é o ensino de “operações de linguagem necessárias à produção de qualquer gênero” (MACHADO e LOUSADA, 2010, p. 624). Isto é, o aluno deve ser levado a internalizar gêneros e ser capaz de realizar operações de linguagem necessárias à produção deles nas diversas práticas sociais de linguagem.

Para Machado e Lousada (2010), esta definição de Dolz e Schneuwly (2004), de que o ensino dos gêneros textuais promove o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, é aplicada, igualmente, ao desenvolvimento do professor e de sua atividade docente. De acordo com as autoras, diferentes artefatos são sugeridos pelas prescrições oficiais nacionais, estaduais e municipais para mediar à atividade do professor. Para que os artefatos se transformem em instrumentos, conforme Machado e Lousada (2010, p. 630), “é preciso que o professor se aproprie dela e se certifique de que ela pode ser útil para o seu trabalho, para si mesmo, para sua transformação, para seu bem-estar, e não apenas para o aluno”. Isso ocorre quando o instrumento não é mais algo imposto pela instância externa, mas algo que participa da finalidade da atividade, do objetivo a ser alcançado pelo professor, de sua ação para agir. Somente quando o professor internaliza o instrumento por si, de acordo com suas concepções, seus objetivos, e para si, adaptando-o a suas finalidades, necessidades, ele se desenvolve e desenvolve também o *métier*.

No caso específico do gênero textual, ele contribui no desenvolvimento do professor e de suas capacidades de linguagem a partir do momento em que internalizado como instrumento semiótico passa a mediar à prática pedagógica do docente, por meio da mobilização de saberes profissionais, para atender as necessidades do professor e a de seus alunos, auxiliando-o em sua integração, e de seus alunos em diferentes realidades sócio-

culturais, uma vez que para ensinar a produzir uma notícia, é preciso que o professor conheça, se integre à prática discursiva da qual o gênero notícia representa. O gênero textual passa, portanto, a ser um “instrumento didático” no sentido que Dolz et al. (2010) lhe conferem, uma vez que,

Orienta a realização da ação languageira, tanto do ponto de vista dos conteúdos, que lhe são próprios e dizíveis por ele, quanto do ponto de vista da estrutura comunicacional e das configurações de unidades linguísticas a que ele dá lugar (sua textualização). Ele traz uma nova luz sobre o objeto ensinado e conduz o professor a modificar o modo de representar a produção textual e seu ensino (p. 44).

Por isso, a importância do professor internalizar diferentes gêneros textuais para sua atividade. Tanto gêneros que devem ser ensinados por ele aos alunos, quanto os que constituem sua profissão. “A apropriação de uma totalidade instrumentos de produção é o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos (MARX e ENGELS, 1845-1846/1969, p. 67)” (SCHNEUWLY, 2004, p. 23).

No mesmo sentido, de acordo com Anjos-Santos e Cristóvão (2011), diversos estudos de Cristóvão defendem que as práticas pedagógicas pautadas por meio dos gêneros textuais são fundamentais para a formação, a conscientização e a reflexão do professor de língua estrangeira, o que, com certeza, vale da mesma forma para o professor de língua materna. Nessas práticas o professor está sempre envolvido com o processo de análise de textos, com a produção e/ou reestruturação de materiais didáticos, engajando-se totalmente em sua atividade profissional. A afirmativa de Anjos-Santos e Cristóvão (2011) é a de que,

Ora, parece-nos claro que considerar a linguagem como prática social e engajar-se em práticas languageiras, apropriando-se dessa forma de diferentes gêneros de textos, possibilita ao professor de línguas novas formas de compreender, observar e analisar sua prática pedagógica. Tal processo de natureza heterogênea e dinâmica contribui para a (re)construção da identidade profissional do professor de língua estrangeira *da mesma forma do professor de língua materna*, na medida em que desestabiliza representações sobre a prática de sala de aula e sobre a maneira de entender o mundo, reorganizando-as constantemente (p. 264 -inserção da pesquisadora).

Dessa forma, o uso dos gêneros como instrumento semiótico provoca transformações no professor, fazendo com que seu psíquico se desenvolva, pois aumentam seus conhecimentos sobre o mundo a partir do momento em que ele desenvolve capacidades para

agir sobre seus alunos, sobre a sociedade de um modo geral e ainda regula seu comportamento (MACHADO e LOUSADA, 2010).

Referências

ANJOS-SANTOS, L.M.; CRISTOVÃO, V.L.L. Gêneros textuais e educação inicial de professores de línguas estrangeiras: representações, desejos e (im)possibilidades. In: MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.G.; FERREIRA, A.D. (orgs.). **O professor e seu trabalho**: a linguagem revelando práticas docentes. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 257-282.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____./VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BALTAR, M. O conceito de tipos de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD. In: GUIMARÃES, A.M.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 145-160.

BRONCKART, J.P. et al. Manifesto: reformatando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva vygostkiana. **Revista Brasileira de Educação**, n. 3, p. 64-75, 1996.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

_____. Interacionismo Sociodiscursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. **ReVel** -Revista Virtual de Estudos da Linguagem, v. 4, n. 6, p. 1-30, 2006a.

_____. [1999] **Atividade de linguagem, textos e discurso**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

_____; BOTA, C. **Bakhtin desmascarado**: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e

colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 41-70.

_____. *et al.* **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Tradução Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológico. Tradução Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GONÇALVES, A.V. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 223-248.

KLEIMAN, A.B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**, 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MACHADO, A.R. Os textos de alunos como índices para avaliação das capacidades de linguagem. In: MARI, H.; MACHADO, I.; MELLO, R. (Orgs.). **Análise do Discurso em perspectivas**. Belo Horizonte: S.N., 2003, p 215-230.

_____; CRISTOVÃO, V.L.L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, p. 547-573, 2006.

_____; LOUSADA, E.G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do 'métier'. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 10, n. 3, p. 629-633, 2010.

MAGALHÃES, M.C.C.; LIBERALI, F.C. O Interacionismo Sociodiscursivo em pesquisas com formação de educadores. **Calidoscópio**, v. 2, n. 2, p.105-112, 2004.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro:Lucerna, 2005, p. 19-36.

MENEGASSI, R.J. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In: NAVARRO, P. (Org.). **O discurso nos domínios da linguagem e da história**. São Carlos: Claraluz, 2008, p. 135-148.

_____. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Línguas & Letras**, v. 10, n. 18, p.147-170, 2009.

NASCIMENTO, E. L. Gêneros em expressão oral: elementos para uma sequência didática no domínio do argumentar. **Signum**, v. 1, n. 88, p. 131-156, 2005.

_____. (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. **Un decálogo para enseñar a escribir**. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. *CULTURA y Educación*, n. 2, p. 31-41, 1996.

RABARDEL, P. *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporain*, Paris : Armand Colin, 1995.

RODRIGUES, R.H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 4, n. 2, p. 415-440, 2004.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 21-35.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole et al. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche, 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.