

Ensaio

Contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo para o ensino de línguas

Contributions of Socio-discursive Interactionism to Language Teaching

Contribuciones del Interaccionismo Socio-discursivo para la enseñanza de lenguas

**Juliany Correia Gomes¹,
*João Vitor Bezerra Laurentino²,
**Roberto Barbosa Costa Filho³,
*Denise Lino de Araújo⁴**

*Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) Campina Grande - PB, Brasil

**Universidade de Pernambuco (UPE) Petrolina - PE, Brasil

Resumo

O presente ensaio tem como objetivo discutir contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo para os conceitos de sujeitos (professor e aluno), de ensino e aprendizagem, e de currículo e conteúdo. Para isso, inicialmente, são apresentados alguns princípios fundantes do ISD; em seguida, são apontadas contribuições dessa corrente teórico-metodológica para as concepções de sujeito; logo após, são expostas explicitações sobre as concepções de ensino e de aprendizagem na teoria, além de serem abordados aspectos de currículo e conteúdo. Por fim, são tecidas considerações para conclusão do texto. Com base nesse percurso, foi possível chegar à conclusão de que, no ISD, os sujeitos são vistos como reais, contextuais e em atividade. O ensino é concebido como um processo mediado e instrumentalizado com aparatos didáticos, em busca de uma aprendizagem que leve à aquisição de capacidades de linguagem para a produção e a recepção de textos. Já quanto ao currículo, o ISD considera importante promover a capacidade epistêmica e a capacidade praxiológica, de modo a formar um sujeito apto para participar da vida social; para isso, os conteúdos devem se voltar, especialmente, para texto, gênero textual e tipo textual.

Abstract

¹ Mestra em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6351-2458>. E-mail: julianycgpb@gmail.com.

² Doutorado em andamento pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da UFCG. Professor de Língua Portuguesa na Educação Básica, fazendo parte do quadro permanente da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE-PB). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8023-1479>. E-mail: jvbl Laurentino@gmail.com.

³ Doutorado em andamento pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI), da Universidade de Pernambuco (UPE), *campus* Petrolina. Professor assistente da UPE, *campus* Petrolina. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3339-0124>. E-mail: roberto.barbosa@upe.br.

⁴ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular da Unidade Acadêmica de Letras (UAL) da UFCG, onde atua como docente na graduação em Letras e no PPGLE. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5426-340X>. E-mail: denise.lino@professor.ufcg.edu.br.



This essay aims to discuss the concepts of subjects (teacher and student), teaching and learning, curriculum and content. First of all, some founding principles of the SDI are presented; then, contributions of this theoretical-methodological current to the conceptions of the subject are pointed out. Some explanations about the concepts of teaching and learning in theory are exposed, in addition to aspects of curriculum and content. Then, some considerations for the text conclusion. Based on this study, it was possible to conclude that SDI subjects are seen as real, contextual and in activity. Teaching is conceived as a process mediated and instrumentalized with didactic devices, in search of a learning that leads to the acquisition of language skills for the production and reception of texts. Concerning the curriculum, the SDI considers it important to promote epistemic and praxeological capacities, in order to form a subject capable of participating in social life. For this, the contents must turn to text, textual genre and textual type.

Resumen

El presente ensayo tiene por objetivo discutir sobre las contribuciones del Interaccionismo Socio-discursivo para los conceptos de sujetos (profesor y alumno), de enseñanza y aprendizaje, y de currículo y contenido. Para ello, inicialmente, son presentados algunos principios fundantes del ISD; a continuación, son señaladas las contribuciones de esa corriente teórico-metodológica para las concepciones de sujeto; después, son expuestas explicitaciones sobre las concepciones de enseñanza y aprendizaje en la teoría, además de ser abordados aspectos de currículo y contenido. Por último, son colocadas algunas consideraciones para la conclusión del texto. Con base en ese recorrido, fue posible llegar a la conclusión de que, en el ISD, los sujetos son vistos como reales, contextuales y en actividad. La enseñanza es concebida como un proceso mediado e instrumentalizado con aparatos didácticos, en busca de un aprendizaje que lleve a la adquisición de capacidades de lenguaje para la producción y la recepción de textos. En lo que respecta al currículo, el ISD considera importante promover la capacidad epistémica y la capacidad praxeológica, de modo a formar un sujeto apto para participar de la vida social; para eso, los contenidos deben dirigirse, especialmente, para texto, género textual y tipo textual.

Palavras-chave: Aprendizagem, Ensino, Interacionismo Sociodiscursivo.

Keywords: Learning, Teaching, Sociodiscursive Interactionism.

Palabras clave: Aprendizaje, Enseñanza, Interaccionismo Socio-discursivo.

1. Introdução

Sabemos que quaisquer atividades de ensino escolarizado são balizadas por, pelo menos, uma teoria, a qual serve de base às estratégias, à abordagem e aos métodos pedagógicos postos em prática na cena educativa. As teorias de ensino também modelam a produção de documentos curriculares, a elaboração de materiais didáticos e o planejamento do trabalho docente, aspectos que diretamente se relacionam à sala de aula. Exemplos salientes são a Teoria da Ação Dialógica, a Teoria das Competências e o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), correntes das quais emanam aspectos políticos, didáticos e pedagógicos que influenciam a educação.

O ISD, interesse deste ensaio, corresponde a uma perspectiva teórico-metodológica voltada ao estudo do agir humano, visto como social e discursivo, sendo considerado em suas dimensões praxiológica e linguageira. Ademais, põe



em relevo o papel das práticas de linguagem no desenvolvimento humano. A gênese dessa teoria está nas pesquisas de Jean Paul Bronckart, realizadas em Genebra nas últimas décadas do século XX, levando-se em consideração contribuições de expoentes como Lev Vygotsky e Valentin Volóchinov. No campo do ensino, a influência do ISD é crescente, principalmente, quando se tem em vista uma abordagem didática voltada à promoção de capacidades de linguagem necessárias à vida social no mundo contemporâneo.

A consciência dessa contribuição para o ensino de línguas motivou debates no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), vinculado à Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), precisamente, no contexto da disciplina Teorias de Ensino. Essa disciplina objetivou construir um progressivo painel de discussão na busca por identificar contribuições dessa perspectiva para a compreensão dos conceitos de sujeitos (professor e aluno), de ensino e aprendizagem, e de currículo e conteúdo. Nessa direção, compreendemos que esses conceitos são fundamentais não apenas para o ISD, mas também para outras teorias de ensino, os quais, quando ponderados, nos permitem chegar a uma compreensão de processos educacionais.

Motivados por essas discussões, neste ensaio, em particular, nos debruçamos no entendimento dos conceitos supracitados na esteira do ISD, por isso, temos o propósito de rediscuti-los, oferecendo uma visão panorâmica das principais proposições que os cercam. Para isso, inicialmente, apresentamos alguns princípios fundamentais dessa teoria, de modo a contextualizá-la; logo em seguida, tratamos de algumas contribuições sobre as concepções de sujeitos para o ISD; após, expomos explicitações sobre as concepções de ensino e de aprendizagem na teoria; além disso, abordamos aspectos de currículo e conteúdo. Por fim, evidenciamos algumas considerações para conclusão do texto, seguidas da lista de referências.

2. Princípios fundantes do ISD

Para entendermos as noções de sujeitos (professores e alunos), ensino e aprendizagem, conteúdo e currículo na perspectiva do ISD, faz-se necessário considerar seus princípios fundantes. Partindo de uma perspectiva vygotskiana, o ISD defende que a linguagem contribui decisivamente para o desenvolvimento humano dos indivíduos, uma vez que a capacidade de uso da linguagem possibilita a regulação das ações e a interação em sociedade com os demais sujeitos que habitam o mesmo ambiente.

Na obra de Vygotsky, a linguagem tem uma importância considerável para a corrente teórica interacionismo social, destacando-se as noções de mediação e internalização. A mediação relaciona-se à interferência de um elemento intermediário no interior de uma relação, de forma que esta deixe de ser direta. Já a internalização consiste na reconstrução interna de uma operação externa, isto é, o indivíduo (re)constrói o conhecimento com a cooperação de outro indivíduo, do meio como um todo, ou ainda de objetos (Vygotsky, 2007).

Desse modo, para o ISD, as atividades coletivas/sociais realizadas pela espécie humana são atravessadas pela cooperação entre os sujeitos e pela regulação e mediação de interações verbais. Essas interações verbais, conseqüentemente, geram atividades propriamente de linguagem. Tais

atividades são fruto da interação coletiva dos sujeitos participantes, em co-construção de ações coordenadas.

Assim, as atividades de linguagem são constituídas por ações de linguagem; por sua vez, cada ação de linguagem, como parte da atividade de linguagem, é imputável a um agente/autor individual e é materializada em um texto singular. Essas ações de linguagem, portanto, são “unidades psicológicas sincrônicas que reúnem as representações de um agente sobre contextos de ação, em seus aspectos físicos, sociais e subjetivos” (Bronckart, 2003, p. 107). Quanto aos aspectos físicos, temos o lugar físico e o tempo de produção, o emissor e o receptor; já no que diz respeito aos aspectos sociosubjetivos, temos o lugar social de produção, a posição social do emissor, a posição social do receptor e o objetivo.

Além das contribuições na esfera linguística, advindas principalmente da perspectiva bakhtiniana, que lançou os alicerces de uma teoria do discurso e colocou o enunciado no centro dos estudos linguísticos (Bakhtin, 2003), o ISD conta com contribuições das ciências humanas e sociais. Tal fato faz Bronckart (2006a) destacar a corrente teórica como uma “ciência do humano”, sendo a problemática da linguagem uma questão central para o ISD. Considerando esses aspectos, discorreremos a seguir sobre a noção de sujeitos (professor e aluno) para essa corrente teórica.

3. Sujeitos (professor e aluno) para o ISD

A adesão aos princípios supracitados faz do ISD uma corrente que concebe e não descarta o desenvolvimento biológico humano, mas que o compreende em uma perspectiva sócio-histórico-cultural, entendendo que as propriedades específicas das “condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização” (Bronckart, 2003, p. 21). Essa compreensão faz com que o ISD se preocupe com as formas de organização social e as formas de interação semiótica da espécie que transformaram o organismo vivo em pessoa ao longo da história (Rodrigues, 2011).

Nessa perspectiva, podemos ver os sujeitos, tanto aluno como professor, como reais, contextualizados e em atividade. Isso aponta para o fato de que eles estão localizados historicamente, vivenciando situações reais e agindo no mundo. Nesse sentido, Corrêa (2014, p. 373) destaca: “Para o ISD, é central a noção de agir. A atuação do ser humano se dá de modo cooperativo, ou seja, os indivíduos cooperam uns com os outros na atividade, a qual ocorre em constante interação social, sendo mediada pela linguagem”.

Pensando especificamente no professor, podemos compreendê-lo, à luz do ISD, como sujeito responsável por mediar o processo de ensino e aprendizagem na posição de profissional especializado. A noção de professor como trabalhador também é importante para essa corrente teórica, uma vez que, ainda que pareça algo óbvio, Bronckart (2006b, p. 203-204) aponta para uma opacidade no trabalho docente, “isto é, a dificuldade de descrevê-lo, caracterizá-lo e, até mesmo, de simplesmente falar dele”.

Pensando especificamente no aluno, também na perspectiva do ISD, podemos considerá-lo como sujeito ativo e interativo, que aprende a partir das relações com o outro. Há, portanto, um destaque para o fato de que o ISD dá

espaços e condições para que a interação professor e aluno seja o centro dos processos de ensinar e aprender.

Assim, em consonância com o que destaca Paviani (2011), o ISD propõe o ensino de forma que o professor saiba fazer previsões, antecipações, que enxergue o contexto do aluno, permitindo que este crie, por meio das situações enunciativas, nas sequências didáticas, novos cenários para a aprendizagem. Partindo dessas considerações a respeito dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, a seção a seguir focaliza esse processo.

4. Ensino e aprendizagem para o ISD

Percorridas as concepções de sujeitos (professor e aluno), partimos, nesta seção, para as discussões relativas ao ensino e à aprendizagem na perspectiva do ISD. Segundo Bronckart (2003), para essa teoria, o ensino de línguas deve ter por finalidade principal o domínio de variados gêneros de texto. Por ser assim, os gêneros são vistos como instrumentos que possibilitam a adaptação e a participação na vida social/comunicativa. Ainda conforme esse autor, aprendizagens relativas à sintaxe e/ou ao léxico das línguas, necessárias à constituição dos textos representativos dos gêneros em estudo, estão no escopo do apoio técnico dessa finalidade.

Nessa direção, para o ISD, o ensino precisa ser mediado, a partir do que Bronckart (2006b) nomeia como *mediações formativas*. Esse conceito refere-se “ao conjunto de processos de controle e avaliação das condutas verbais e não verbais que são implementados desde o nascimento (até o fim da vida), assim como aos processos educativos que se realizam, principalmente, nas instituições escolares” (Bronckart, 2006b, p. 129). Rememora, com isso, as proposições vygotskianas sobre mediação no desenvolvimento humano (Vygotsky, 2007). Dessa forma, tem-se a compreensão de que o aluno precisa de um par mais experiente, na maioria das vezes, o próprio professor, para intermediar sua relação com determinado objeto (em um processo de ensino e aprendizagem, um objeto de ensino).

Essas mediações formativas, por consequência, devem remeter ao desenvolvimento de ações de linguagem, compreendidas como “unidades psicológicas sincrônicas que reúnem as representações de um agente sobre contextos de ação, em seus aspectos físicos, sociais e subjetivos” (Bronckart, 2003, p. 107). Cada ação de linguagem terá como fruto um texto empírico, representativo de um determinado gênero. Para que esse processo possa ocorrer, faz-se necessária a aprendizagem de capacidades de linguagem. Para Dolz, Pasquier e Bronckart (2017) e para Cristovão (2007), essas capacidades de linguagem são de três tipos:

- A *capacidade de ação*, que corresponde às aptidões necessárias para adaptação da produção de linguagem às características do contexto de produção, isto é, às características da situação de ação de linguagem, que dizem respeito aos parâmetros físicos (emissor, possível co-emissor; tempo e lugar da ação) e aos parâmetros sociossubjetivos (quadro social de interação; papéis sociais do emissor e do(s) destinatário(s), objetivo(s) da ação) que são representados pelos sujeitos;

- A *capacidade discursiva*, que corresponde às aptidões necessárias para escolha da infraestrutura geral do texto, isto é, os tipos de discurso, as sequências textuais e o conteúdo temático a serem adotados;
- A *capacidade linguístico-discursiva*, que corresponde às aptidões necessárias para a produção textual em si, no que se refere às operações de textualização (como conexão e coesão), aos mecanismos de gerenciamento de vozes e modalização, à construção de enunciados, orações e períodos, e à escolha de itens lexicais que serão utilizados nesse texto.

Diante de tal contexto, em processo de ensino e de aprendizagem, é preciso que se tenha a seleção de um gênero de texto enquanto objeto de ensino. Para o ISD, essa escolha pode ser feita a partir de dois princípios básicos: o *princípio da representatividade*, considerando exemplares de gêneros de diferentes esferas da atividade humana que tenham sentido para aquela situação; e também o *princípio da complexidade*, observando exemplares de gêneros que sejam condizentes com o suposto nível de aprendizagem dos alunos em determinada série (Bronckart; Dolz, 2004).

A partir da escolha desse gênero, é preciso também a definição de um *modelo didático* (Bronckart; Dolz, 2004), para se reunirem os conhecimentos e as características que já se têm consolidados sobre o gênero alvo do ensino, para que seja possível adaptá-lo ao sistema didático em questão. De acordo com Machado e Cristovão (2006, p. 556-557), a “construção desse modelo de gênero permitiria a visualização das dimensões constitutivas do gênero e seleção das que podem ser ensinadas e das que são necessárias para um determinado nível de ensino”. Esse modelo, conseqüentemente, contribuiria para a organização de todo o processo de ensino do gênero, possibilitando a constituição de tarefas e atividades de ensino.

Uma vez tendo sido construído o modelo didático, é necessário o desenvolvimento de uma *sequência didática* (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). A sequência didática, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é um conjunto de atividades organizadas sistematicamente em torno de um gênero de texto, seja ele oral, escrito ou multimodal, visando à apropriação desse gênero pelo aluno. Para isso, parte da *apresentação da situação* para descrição detalhada da tarefa a ser realizada. Com base em tal situação, é realizada uma *produção inicial*, que tem um teor diagnóstico para observar quais os aspectos das capacidades de linguagem demandadas por aquele gênero que os alunos ainda não dominam. A partir de tal diagnóstico, passa-se à realização de *módulos de atividades*, cuja quantidade varia, buscando atividades que visem ao desenvolvimento dos aspectos ainda não dominados pelos alunos. Tem-se, por fim, a *produção final* do texto do gênero, na qual os alunos colocarão em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do desenvolvimento da sequência (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

Por isso, a fim de atingir a finalidade principal dessa teoria, os processos de ensino e de aprendizagem devem focalizar as capacidades de linguagem mobilizadas pelos alunos em um quadro de atividade de leitura e/ou produção de texto com determinado gênero de texto. Essas capacidades de linguagem “levam a uma ação de linguagem que se apresenta, externamente, como

resultante da atividade social operada pelas avaliações coletivas e, internamente, como o produto da apropriação – pelo agente produtor – dos critérios dessa avaliação” (Nascimento, 2012, p. 14).

Com base em todos esses aspectos, conforme Matencio (2007), tem-se que a aprendizagem pressupõe, dentro de uma socialização na produção e recepção de textos, que os alunos tomem consciência dos processos de regulação interna e externa da ação de linguagem. Também que os alunos se insiram em determinadas práticas, que possibilitem a eles o acesso sistemático a saberes e a representações construídos historicamente. De mesmo modo, que possibilite a esses alunos assumir um posicionamento identitário crítico perante tais práticas, saberes e representações, uma vez que eles são sujeitos no mundo e precisam constituir esse posicionamento identitário.

Todas essas questões, que dizem respeito ao ensino e à aprendizagem, já dão indicativos sobre perspectivas de currículo e de conteúdo demandadas por essa teoria de ensino, tais como podem ser observadas na seção a seguir

5. Currículos e conteúdo para o ISD

Nas seções anteriores, revisitamos as concepções de professor e aluno, bem como de ensino e aprendizagem, no ensejo de capturar uma visão panorâmica do ISD. Agora, para compor esse quadro, trazemos os conceitos de currículo e conteúdo. Para discuti-los, urge enfatizar que, nessa perspectiva teórica, ambos compreendem a língua e a linguagem como práticas interativas, ou seja, como fundamentadas numa perspectiva que as contempla não sob um olhar imanente – exclusivamente direcionado à estrutura, ao sistema linguístico –, sobretudo, sob um olhar dialógico e interacional. Nesse sentido, a partir de Vygotsky, o ISD postula que a linguagem está implicada no processo de maturação de capacidades do sujeito, as quais envolvem experiências de natureza cognitiva, psicomotora e sociocultural (Matencio, 2007). Por isso, a língua e a linguagem acontecem nos usos efetivos, estando vinculadas às atividades sociais das quais não se podem separar aspectos funcionais.

Para Saviani (2011), o currículo é um conjunto de atividades voltado aos saberes elaborados (saberes provenientes da ciência, por exemplo), o qual é distribuído no espaço e no tempo da escola com o intento de formar o indivíduo por meio da apropriação desse saber. Considerando que, sob a influência vygotkiana, o ISD focaliza o papel das práticas de linguagem no desenvolvimento das capacidades do sujeito, o currículo, nessa perspectiva, precisa ser construído no intuito de promover, conforme Bronckart (2006a), a capacidade epistêmica – do plano dos saberes – e a capacidade praxiológica – do plano prático. Desta feita, no currículo, não é possível operar com objetivos que as recortem ou as isolem, pelo contrário, é preciso trabalhar com objetivos que unam essas capacidades para formar um sujeito apto para participar da vida social, em outras palavras, para exercer a cidadania e para (re)construir criticamente os saberes (Perez Gómez, 1998).

Dessa maneira, o conjunto de atividades, a que Saviani (2011) se referiu, quando alinhado ao ISD, precisa formar o aluno no ensejo de torná-lo capaz de empregar a língua com proficiência em qualquer situação comunicativa, sabendo escolher os modelos de gênero textuais que sejam pertinentes à atividade social de linguagem focalizada (Bronckart, 2006a). Ademais, para produzir textos em

diferentes gêneros, é necessário que o aluno esteja consciente de que a linguagem sempre está submetida a critérios socioculturais de regulação, colocando-se sobreposta aos processos ideológicos de uniformização e padronização. Essa capacitação se interliga, justamente, à noção de saber elaborado, tal como ressaltou Saviani (2011), porque esses critérios foram e são sistematizados tornando-se conteúdo a ser trabalhado na sala de aula. Por último, essas atividades devem conceber as produções de textos escritos e falados como resultados de um trabalho que requer (re)elaborações.

No bojo dessa teoria, o currículo deve ser construído visando o desenvolvimento das capacidades humanas de linguagem, contendo objetivos que permitam esse desenvolvimento. Para cumpri-los e para atingir as metas determinadas, são delimitados os conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas, seja de língua portuguesa, seja de língua estrangeira. O currículo, assim, não deve estar alheio ou indiferente ao contexto situacional do aluno, mas contemplando elementos do meio em que esse sujeito está inserido.

Nessa esteira, tanto a delimitação de objetivos quanto de conteúdos curriculares passa pelo princípio da representatividade. Tal princípio é aqui concebido como um processo simbólico que possibilita a visibilidade de distintos grupos sociais e culturais no delineamento de objetivos, na proposição de conteúdos e, conseqüentemente, na identificação de práticas de linguagem úteis à vivência cidadã dos participantes desses grupos. Abrange também um processo de articulação entre as necessidades da comunidade e as práticas de ensino, de modo que os sujeitos envolvidos se sintam contemplados e acolhidos pela escola.

Libâneo (2013) propõe uma visão crítico-social dos conteúdos escolares, a partir da qual são compreendidos como um “conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais da atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos em sua vida prática” (Libâneo, 2013, p. 142). Equipara-se, portanto, a uma reunião de saberes a ensinar, os quais viabilizam a composição de objetos de ensino, delineando-se como pontos de partida para a constituição de quaisquer metodologias didáticas (Lino de Araújo, 2014).

Realizando uma revisão da literatura sobre a concepção de objetos de ensino, Lino de Araújo (2014) salienta que seu desenvolvimento deu-se no âmbito do ISD, do qual provêm os princípios que orientam suas produções em contexto didático, quais sejam: a legitimidade, à medida que referenciam a cultura ou as proposições científicas; a pertinência, quando se relacionam às capacidades e aos objetivos de ensino-aprendizagem; e a solidarização, ao tornarem coerentes as relações entre conhecimentos e objetivos. A autora prossegue destacando que um objeto de ensino, para ser considerado como tal, carece atender a tais princípios e, ainda, inserir-se numa cadeia que prevê a hierarquização e a sincretização entre esses próprios objetos.

Responsivos aos conteúdos, aqui vistos como objetos de ensino, o ISD considera três conceitos chamados “aspectos originais” por Bronckart (2006a) a serem trabalhados nas disciplinas de língua, quais sejam: texto, gênero textual e tipo textual. Para esse autor, texto corresponde a uma produção de linguagem situada, ao passo que os gêneros são configurações de escolha possíveis para a língua, as quais são momentaneamente estabilizadas pelo uso. A língua em uso nas atividades interacionais está associada justamente à noção de gêneros

textuais, porque é por meio deles que a língua se materializa. Os tipos textuais são os diferentes processos de operacionalização do plano enunciativo, dizendo respeito às “configurações de unidades e processos linguísticos relativamente estáveis” (Bronckart, 2006a, p. 14) que organizam o conteúdo temático.

No campo do planejamento escolar, é bastante conhecida a sequência didática nos moldes genebrinos – composta por apresentação da situação inicial, seguida da primeira produção e módulos, até chegar à produção final (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) –, que consegue dar conta dos conteúdos de texto, gênero e tipo textual. Por isso, na execução dessas sequências, tem-se espaço para a produção de textos escritos e orais e, por conseguinte, para o conjunto de conteúdos que são evocados mediante as produções. Todavia, Lino de Araújo (2014) destacou a necessidade de ampliação do modelo genebrino para dar conta de um trabalho sistemático dos conteúdos de Análise Linguística/Semiótica, principalmente, quando se tem em vista a sala de aula brasileira consoante aos documentos curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Cabe ressaltar que, no Brasil, a sequência didática genebrina ganhou bastante espaço no âmbito acadêmico, sendo alvo de discussões profícuas voltadas às suas dimensões tanto teóricas quanto práticas. Do mesmo modo que Lino de Araújo (2013) oferta-nos uma visão crítica, Costa-Hübes e Simioni (2014), por exemplo, sugerem a adição à proposta original de um módulo de reconhecimento antes da produção inicial, visando a garantir o conhecimento dos alunos sobre o gênero, por meio da “leitura de textos disponíveis socialmente, os quais já circulam em diferentes esferas e suportes, constatando sua funcionalidade” (Costa-Hübes; Simioni, 2014, p. 29). Além disso, essas autoras acrescentaram, após a produção final, o módulo de circulação do gênero, a fim de proporcionar que os textos produzidos possam circular nas esferas de comunicação.

Para concluir, percebemos que o trabalho com conteúdos à luz do ISD evoca os eixos de Produção de Textos, de Leitura, de Oralidade e de Análise Linguística/Semiótica; por outro lado, reafirmamos que a sistematização de saberes elaborados (Saviani, 2011), principalmente, para as práticas de Análise Linguística/Semiótica no ISD é insuficiente. Some-se, ainda, a necessidade de fomentar a sequência didática com outros módulos, para ofertar uma abordagem mais completa dos gêneros de texto. Esses aspectos sinalizam a imprescindibilidade de submeter à avaliação e à revisão até mesmo propostas de atividades como a sequência didática genebrina, modelo consagrado no âmbito do ensino de línguas.

À guisa de arremate, enquanto professores de língua ou professores em formação, atentemo-nos ao fato de que é preciso submeter quaisquer teorias de ensino à crítica, buscando flagrá-las por diferentes ângulos, como o fizemos com o ISD. Na constituição curricular e na delimitação de conteúdos iluminadas por essa teoria, não se pode perder de vista as demandas concernentes à Análise Linguística/Semiótica, seja por ser uma necessidade à participação social, seja pelo atendimento às prescrições nacionais e locais que norteiam o trabalho do professor. Nesse contexto, princípios como a representatividade, a pertinência, a legitimidade e a solidarização relativas ao currículo e ao conteúdo devem figurar no horizonte desse percurso.

6. Considerações finais

Ao longo deste ensaio, buscamos entender os conceitos de sujeitos (aluno e professor), ensino e aprendizagem, currículo e conteúdo para o ISD, não com o objetivo de esgotar a discussão a respeito, mas de flagrá-los numa visão ampla, dentro desse quadro teórico. Desse modo, reunindo parte de discussões surgidas no âmbito do PPGLE/UFCEG, empreendemos oferecer uma abordagem didática dessa complexa teoria, de modo a alcançar tanto estudantes de cursos de Letras, quanto professores em atuação na Educação Básica. Para tanto, neste texto, valemo-nos de releituras de obras de autores representativos do ISD, colocando-os em diálogos com outros já bastante referenciados, de modo a lançar luzes sobre esses conceitos que, como pudemos constatar, ocupam posição nuclear em práticas de ensino de línguas.

Desse modo, consideramos que os sujeitos são vistos como reais, contextuais e em atividade. Por sua vez, o ensino deve ser um processo mediado e instrumentalizado com aparatos didáticos, em busca de uma aprendizagem que leve à aquisição de capacidades de linguagem para a produção e a recepção de textos. Já quanto ao currículo, o ISD considera importante promover a capacidade epistêmica e a capacidade praxiológica, de modo a formar um sujeito apto para participar da vida social; para isso, os conteúdos devem se voltar, especialmente, para texto, gênero textual e tipo textual. Por fim, acreditamos que as discussões realizadas neste ensaio podem ser fonte frutífera para uma introdutória compreensão do ISD, especialmente, de suas contribuições para os processos educacionais.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. 1. ed. reimpr. Tradução de Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

BRONCKART, J. P. Interacionismo Sociodiscursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, [s. l.], v. 4, n. 6, mar. 2006a. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel Ávila Othero. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_6_entrevista_bronckart_port.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização e tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006b.

BRONCKART, J. P.; DOLZ, J. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? *In*: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (org.). **O enigma da competência em educação**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 29-46.



COSTA-HÜBES, T. C.; SIMIONI, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. *In*: BARROS, E. M. D. de; RIOS-REGISTRO, E. S. (org.). **Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 15-39.

CORRÊA, M. C. Reflexões sobre o trabalho docente. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 10, n. 2, p. 370-390, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/4267>. Acesso em: 13 out. 2021.

CRISTOVÃO, V. L. L. Procedimentos de análise e interpretação de textos de avaliação. *In*: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 257-272.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem?. **Nonada: Letras em Revista**, [s. l.], n. 28, v. 1, p. 156-173, mai. 2017. Disponível em: <https://seer.uniritter.edu.br/index.php?journal=nonada&page=article&op=view&path%5B%5D=1535>. Acesso em: 13 out. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LINO DE ARAÚJO, D. Objeto de Ensino: revisão sistemática e proposição de conceito *In*: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEREDO, F. J. Q. (org.). **Metodologias em/de Linguística Aplicada para ensino aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 221-246.

LINO DE ARAÚJO, D. O que é (e como faz) sequência didática?. **Entrepalavras**, [s. l.], v.3, n.1, p. 322-334, 2013. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/148/181>. Acesso em: 16 jul. 2022.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/construcao_modelos_didaticos_generos.pdf. Acesso em: 13 out. 2021.



MATENCIO, M. de L. M. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo. *In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.). O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 51-64.

NASCIMENTO, E. L. Gestos de ensinar e de aprender: uma análise Interacionista Sociodiscursiva do trabalho em sala de aula. **Revista Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 8, n. 16, p. 11-30, 2º Semestre de 2012. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/6948>. Acesso em: 13 out. 2021.

PAVIANI, N. Aprendizagem na perspectiva da teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. **Revista Espaço Pedagógico**, [s. l.], v. 18, n. 1, 27 jan. 2012. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2066>. Acesso em: 13 out. 2021.

PEREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola. *In: SACRISTÁN, J. G. Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 13-24.

RODRIGUES, M. A. N. **As (re)configurações sobre o trabalho docente em relatórios de estágio**. 2011. 222 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística - Proling, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6341?locale=pt_BR. Acesso em: 01 ago. 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organização de Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner e Ellen Souberman; tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Enviado em: 20/07/2022 | Aprovado em: 12/10/2024

