

INTERACIONISMO INSTRUMENTAL: O GÊNERO COMO FERRAMENTA MEDIADORA DO ENSINO DA LÍNGUA

Eliana Merlin Deganutti de Barros¹

edeganutti@hotmail.com

RESUMO: A proposta deste ensaio é traçar um caminho teórico-crítico partindo do conceito de mediação simbólica, passando pela teoria da internalização dos signos, da relação pensamento-linguagem até chegar ao conceito da linguagem como forma de interação – discussões estas oriundas dos estudos vygotskyanos de cunho interacionista social. Tal percurso tem o objetivo de dar suporte às discussões acerca da postulação do gênero textual como instrumento mediador da comunicação humana, bem como do ensino/aprendizagem da língua, instaurando, assim, uma teoria interacionista instrumental.

PALAVRAS-CHAVE: interacionismo; instrumento; gênero textual; letramento.

PALAVRAS INICIAIS

Este ensaio parte do pressuposto de que o ensino da língua deve focar o desenvolvimento das capacidades de linguagem da criança, tomando por base a apropriação de práticas de linguagem (re)configuradas em modelos textuais tipicamente estruturados (tanto no caráter linguístico, discursivo, como acional), a saber, os gêneros textuais. Ou seja, o objetivo do ensino deve ser o de instrumentalizar o aluno para que ele possa se tornar capaz de mobilizar a linguagem a partir das determinações sociais de cada situação de comunicação e do valor que cada unidade linguística carrega dentro do seu quadro efetivo de uso. É a partir dessa perspectiva que podemos falar, apoiados em Doz e Schneuwly (2004), em um interacionismo instrumental.

¹ A autora é professora colaboradora do curso de Letras da Universidade Estadual de Londrina e doutoranda do programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem da mesma instituição. Também é pesquisadora do projeto “Gêneros textuais e ferramentas didática para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa” (apoio financeiro do CNPq), coordenado pela Prf^a. Dr^a. Elvira Lopes Nascimento.

Sendo assim, a proposta deste ensaio é traçar um caminho teórico-crítico partindo do conceito de mediação simbólica, passando pela teoria da internalização dos signos, da relação pensamento-linguagem até chegar ao conceito da linguagem como forma de interação – discussões essas oriundas dos estudos vygotskyanos de cunho interacionista social. Tal percurso tem o objetivo de dar suporte às discussões acerca da postulação do gênero textual como instrumento mediador da comunicação humana e do ensino/aprendizagem da língua, instaurando, assim, uma teoria interacionista instrumental.

1. MEDIAÇÃO SIMBÓLICA: OS SIGNOS

Schneuwly (1995), ao tratar do desenvolvimento humano, esquematiza a concepção vygotskyana sobre o desenvolvimento psíquico em três aspectos distintos: forma, motor e instrumentos. Este último, os instrumentos, são representados pelos signos² ou sistemas de signos, configurando, dessa forma, uma abordagem instrumental do desenvolvimento psíquico do ser humano³. Mas, como os signos podem ser o meio para se chegar a um novo nível do psiquismo? Ou seja, como eles podem instrumentalizar o desenvolvimento?

Para compreender melhor essa questão devemos focar o conceito de *mediação*, considerado um dos pontos centrais dentro da concepção vygotskyana. De acordo com Oliveira (2001, p. 26), a mediação, em termos genéricos, pode ser considerada “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. O ser humano, diferentemente do que muitos pensam, não tem acesso direto ao conhecimento, mas um acesso mediado, ou seja, feito por meio de “recortes” do real, possibilitado pelos múltiplos sistemas simbólicos (de signos) inventados/criados pela sua espécie.

A mediação por signos (X) é vista por Vygotsky (1998) como um elo intermediário (estímulo de segunda ordem) entre um estímulo e uma resposta (S – R) colocado no interior da operação por um indivíduo devidamente engajado nesta. Este signo mediador possui

² Segundo Vygotsky (1998, p. 52), signos são *estímulos artificiais* ou *autogerados*. “Signos podem ser definidos como elementos que representam ou expressam outros objetos, situações. A palavra mesa, por exemplo, é um signo que representa o objeto mesa; o símbolo 3 é um signo para quantidade três; o desenho de uma cartola na porta de um sanitário é um signo que indica ‘aqui é um sanitário masculino’” (OLIVEIRA, 2001, p. 30).

³ O conceito de instrumento psicológico com o qual Vygotsky caracteriza a atividade humana continua e amplia a observação de Marx de que a atividade de nossa espécie distingue-se pelo uso de instrumentos com os quais modifica a natureza.

também uma característica própria de ação reversa, ou seja, ele intervém sobre o sujeito e não sobre o ambiente. Esquemáticamente, essa operação pode ser assim representada:

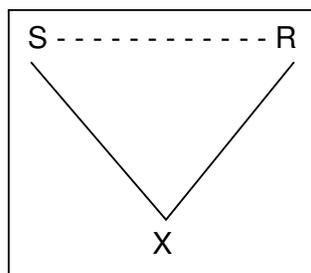


Figura 1: Mediação por signos

Para Vygotsky (1998), os signos, ou *instrumentos psicológicos*, agem de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho: são meios auxiliares, indiretos de solucionar um determinado problema; porém, nesse caso, no campo psicológico (lembrar, narrar, contar, comparar coisas, etc.). Por exemplo, um trabalhador precisa cortar uma árvore, mas entre ele (sujeito) e a árvore (objeto que se quer agir sobre) aparece o machado (instrumento mediador da ação). Mas, diferentemente dos signos, o machado é exterior ao homem, tem apenas a função de mediar uma ação física. Já, os signos, são orientados pelo próprio sujeito: “dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do indivíduo, seja de outras pessoas” (OLIVEIRA, 2001, p. 30).

Vygotsky (1998) discute tanto o problema de muitos estudiosos colocarem a questão dos signos como instrumento numa relação apenas metafórica, como também daqueles que tentam dar a essa ligação um significado puramente literal. Na visão vygotskyana, a analogia básica entre signo e instrumento se encontra na função mediadora que os caracteriza. Colocar os signos na categoria de atividade mediadora implica perceber que a essência de seu uso consiste no fato de os homens afetarem o seu comportamento por meio dos signos. Já, a diferença mais marcante entre signos e instrumentos está na maneira distinta em que eles direcionam o comportamento humano:

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*. (VYGOTSKY, 1998, p. 72-73).

Os signos, como instrumentos psicológicos, não têm por objetivo modificar o meio físico assim como o machado ou a enxada, “tratam de modificar a nós mesmos, alterando

diretamente nossa mente e nosso funcionamento psíquico” (DEL-RÍO; ALVAREZ, 1996, p. 82).

2. O PROCESSO DE INTERNALIZAÇÃO DOS SIGNOS

A internalização é, para Vygotsky (1998), a reconstrução interna de uma operação externa, ou seja, os processos externos são transformados para criar processos internos ou *planos de consciência* (DEL-RÍO e ALVAREZ, 1996). Mas, como isso ocorre com os signos? No estágio inicial do desenvolvimento, a criança depende radicalmente de recursos externos, porém, no decorrer do seu desenvolvimento psíquico, as operações de atividades mediadas por signos transformam-se em operações internas. Por exemplo⁴, uma criança procura um brinquedo e não o acha, assim, pede ajuda a seu pai. Este pergunta: “Onde você viu o brinquedo pela última vez?”; a criança diz não se lembrar, então, o pai questiona: “No seu quarto, fora da casa, na cozinha?”; a criança responde: “Não”. Em certo momento, o pai pergunta: “No carro?”; então a criança grita: “Ah, sim!”. Nesse exemplo podemos notar que é um outro, ou seja, o pai, que do exterior, por meio do sistema simbólico do questionamento, explora o interior da criança e transforma ativamente a maneira da criança se lembrar. Num certo momento do desenvolvimento dessa criança, esse processo é interiorizado e ela torna-se capaz de questionar-se a si própria, controlar sua própria memória: uma capacidade externa que existia na relação entre as pessoas torna-se uma capacidade interna.

A internalização dos signos marca, pois, a transição das *funções psicológicas elementares* em *funções psicológicas superiores* – estas geneticamente marcadas por relações sociais:

As funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais [signos] que se tornam a causa imediata do comportamento. (VYGOTSKY, 1998, p. 53).

A internalização dos signos está relacionada à capacidade de representação mental que viabiliza ao homem libertar-se do espaço e do tempo presente. O processo de representação mental está diretamente relacionado ao processo de mediação simbólica, sendo um de seus aspectos mais importantes. “A própria idéia de que o homem é capaz de operar mentalmente

⁴ Exemplo emprestado de Wertsch, apud Schneuwly (1995).

sobre o mundo supõe, necessariamente, a existência de algum tipo de conteúdo mental de natureza simbólica, isto é, que representa os objetos, situações e eventos do mundo real no universo psicológico” (OLIVEIRA, 1992, p. 26). Nós, seres humanos, podemos representar objetos que existem concretamente no mundo sem, contudo, ter que acessá-los diretamente: podemos narrar uma viagem que fizemos há muito tempo (portanto uma situação deslocada da ação imediata), descrever objetos, situações que vimos ou presenciamos sem precisarmos estar objetivamente no lugar narrado, numa relação direta com as coisas que nos referimos. Este exemplo mostra bem a capacidade de mediação operada por meio da internalização dos signos, entre um indivíduo e os elementos do mundo que o cercam.

Os sistemas simbólicos que agem como mediadores da relação homem-mundo estão imbricados no sociocultural, e por essa razão, transformam-se historicamente juntamente com os processos sociais. Na explicação de Bronckart et al. (1996, p. 69):

Por causa do poder de suas capacidades comportamentais, os seres humanos alteram seu ambiente; introduzem ferramentas, construtos coletivos e instrumentos semióticos de cooperação; produzidas em grupos e colocadas em vários contextos, essas produções humanas são imediatamente diferentes e essas diferenças se tornam maiores no curso da história, produzindo um ambiente diferenciado ou, em outras palavras, um ambiente social e cultural. Isso leva à reapropriação e depois à interiorização, para dentro do organismo, das propriedades desse ambiente assim transformado (socializado e semioticamente carregado) que produz as capacidades psicológicas superiores.

E, como sabemos, o mais importante sistema de signos criado pela humanidade é a *linguagem*, e é principalmente por meio dela que a comunicação interpessoal e intercultural é possibilitada.

3. A RELAÇÃO PENSAMENTO E LINGUAGEM

A relação pensamento-linguagem é considerada um dos pontos centrais na obra de Vygotsky. As ideias norteadoras sobre esse tema podem ser encontradas na obra *Pensamento e Linguagem*, que apresenta textos escritos entre os anos de 1929 e 1934. Especificamente no capítulo quatro dessa obra, o autor desenvolve um estudo dos processos de relacionamento entre pensamento e linguagem na criança e como tal relação se altera no decorrer do seu desenvolvimento psíquico. Para Vygotsky (2003) a linguagem é básica para o desenvolvimento do pensamento: ela é o meio por meio do qual o pensamento é formado. “Uma palavra privada de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento sem expressão

através das palavras mantém-se nas trevas” (MARTINS, 2005, p. 61). A teoria vygotskyana baseia-se em uma ideia central: o caráter radicalmente distinto das raízes genéticas do pensamento e da linguagem.

Segundo Vygotsky (2003), ao longo dos vinte e quatro primeiros meses (aproximadamente) de vida de um ser humano, coexistem duas raízes distintas de desenvolvimento: a) um *estágio pré-verbal do pensamento* atestado pela capacidade da criança de resolver diversos problemas cognitivos, principalmente, a distinção dos meios e dos fins e sua reconexão no quadro de ações práticas, sem, contudo, recorrer à linguagem verbal; b) um *estágio pré-intelectual da linguagem* que tem relação com a evolução da capacidade de comunicação, no qual a criança constrói uma forma de protolíngua (incluindo-se aí também as mímicas e os gestos).

Na perspectiva vygotskyana, após essa etapa do desenvolvimento, o pensamento pré-verbal e a linguagem pré-intelectual se encontram e se fundem: o pensamento se torna verbal e a linguagem racional, ou seja, a fala começa a servir ao intelecto e o pensamento a ser verbalizado. “Enquanto na fala exterior o pensamento é expresso por palavras, na fala interior as palavras morrem à medida que geram o pensamento.” (VYGOTSKY, 2003, p. 184-185). Assim, o surgimento da linguagem verbal na criança (domínio de uma determinada língua natural reconhecida socialmente pelo meio que a cerca), corresponde à fusão desses dois estágios do desenvolvimento. Após essa fusão, a linguagem se desenvolve segundo dois eixos funcionais: um social, traduzindo-se pelo rápido desenvolvimento das capacidades de comunicação verbal e interação com o meio; outro individual, de planejamento e de controle das próprias ações, a partir da interiorização dos signos, sinônimo da constituição do pensamento consciente.

Recorrendo a Bronckart (2006), vemos que o autor, ao reexaminar a tese vygotskyana sobre as duas raízes genéticas do desenvolvimento, critica tal concepção, principalmente no que diz respeito ao estágio pré-verbal do pensamento, pois entende que Vygotsky foi vago em sua análise referente aos processos que envolvem tal estágio do desenvolvimento. Para corroborar seu questionamento, Bronckart (2006) se remete a uma citação de Bühler feita por Vygotsky (2003, p. 52), na qual o autor coloca que o pensamento pré-verbal estaria associado, ao mesmo tempo, à *compreensão das relações mecânicas, à criação de meios mecânicos para fins mecânicos* e também à *ação subjetiva, conscientemente intencional*. Realmente, tal proposição é contraditória, pois como uma ação pode ser mecânica e intencional a um só tempo?

Relendo o texto vygotskyano, vemos que o autor não esclarece muitos pontos de sua tese, sobretudo, no que diz respeito ao paralelismo estabelecido entre a inteligência dos antropóides e o estágio pré-verbal do pensamento das crianças (descrita como *idade do chimpanzé*). Aceitar tal comparação pressupõe aderir à tese de que as crianças nesse primeiro estágio de desenvolvimento se relacionariam com os objetos somente a partir de seus atributos puramente físicos, ou seja, dissociados de seu caráter de instrumentos sociais. Segundo Bronckart (2006, p. 87), “o recém-nascido é, de imediato, mergulhado em um contexto de intervenções humanas, ou seja, de ações significantes e de discursos e essas produções sociais medeiam sua relação com o mundo, com os objetos, ou, ainda, com o mundo no que ele tem de físico”. Desconsiderar a influência do social no início do desenvolvimento nos leva a pensar que a consciência humana poderia se manifestar independentemente da mediação com o meio social, o que, certamente, negaria a grande tese vygotskyana da implicação do sociocultural na emergência das funções psíquicas superiores.

Postas as ressalvas necessárias à concepção vygotskyana sobre as duas raízes genéticas do desenvolvimento, ressaltamos nossa adesão à teoria da interiorização dos signos (sistemas simbólicos, semióticos, sendo o mais importante, a linguagem) na emergência e desenvolvimento do pensamento consciente. Segundo Vygotsky (2003), “o pensamento não é simplesmente expresso por palavras, é por meio delas que ele passa a existir” (p. 156); “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança” (p. 62). Dessa forma, podemos dizer que a gênese do pensamento humano é, ao mesmo tempo, semiótica e social, mas diferentemente de Vygotsky, entendemos que a aparição e a interiorização da linguagem não marcam a passagem do desenvolvimento biológico/natural para o sócio-histórico, já que acreditamos que a intervenção social está presente desde o nascimento da criança.

4. A LINGUAGEM COMO MEIO DE INTERAÇÃO SOCIAL

Ao longo das etapas do desenvolvimento, o domínio das estruturas discursivas (sistemas de signos) e sua interiorização continuam a desempenhar um papel decisivo na constituição psíquica humana. De acordo com Freitas (2002), ao mesmo tempo em que a linguagem é um fator importante para o desenvolvimento mental, exercendo uma função organizadora e planejadora do pensamento, ela também tem uma *função social e comunicativa*:

Através da linguagem a criança entra em contato com o conhecimento humano e adquire conceitos sobre o mundo que a rodeia, apropriando-se da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social. É também, a partir da interação social, da qual a linguagem é expressão fundamental, que a criança constrói sua própria individualidade. (FREITAS, 2002, p. 98).

A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986). Nessa perspectiva, percebe-se o poder da linguagem, no seu estatuto de entidade sociodiscursiva, para a formação cognitiva/intelectual do ser humano e, mais ainda, para sua formação como ser sócio-histórico pois, ao interiorizar a palavra, o homem não apenas toma posse de seu significado, mas também de toda sua carga ideológica e sociocultural:

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo. (OLIVEIRA, 2001, p. 38).

Dessa forma, a linguagem (matéria-prima fornecida pela cultura), no seu posto de mediadora entre o sujeito e o meio social, é como se fosse um filtro por meio do qual o homem tem a possibilidade de enxergar seu mundo e agir sobre ele. Mas, de que forma essa linguagem se torna um instrumento mediador? De que forma nos comunicamos? Será simplesmente por palavras? Segundo Vygotsky (2003, p. 186), diferentemente do pensamento, a linguagem verbal é constituída de unidades separadas. Como exemplo de tal afirmação ele coloca que quando desejamos comunicar o pensamento de que “hoje vi um menino descalço, de camisa azul, correndo rua abaixo”, não vemos cada aspecto isoladamente, ou seja, o menino, a camisa, a cor azul, a sua corrida, a ausência de sapatos; concebemos tudo em um só pensamento, porém nos expressamos por meio de palavras distintas. Tal raciocínio não deixa de ter razão, porém a comunicação interpessoal não se concretiza simplesmente por meio de palavras, uma vez que elas, por si só, não podem ser consideradas unidades de sentido do ato comunicacional: isoladamente, elas não são nada além de simples artefatos linguísticos.

Segundo Bakhtin (1992), a palavra, tida como unidade da língua, não tem autor, não é de ninguém e não comporta um juízo de valor; somente se torna expressão individualizada de um sujeito quando funciona como enunciado completo, numa situação concreta da comunicação verbal. Dessa forma, não podemos tomar a palavra (forma linguística) como

unidade de comunicação, mas tão somente o *enunciado completo, numa situação concreta de comunicação*, dito de outra forma, os textos (orais ou escritos), a saber, “os correspondentes empíricos/lingüísticos das atividades de linguagem de um grupo” (BRONCKART, 2006, p. 139). Completando o raciocínio:

O todo do enunciado [textos/discursos] já não é uma unidade da língua (nem uma unidade do ‘fluxo verbal’ ou da ‘cadeia discursiva’), é uma unidade da comunicação verbal que não possui uma significação, mas um *sentido* (um sentido total relacionado com o valor: a verdade, a beleza, etc.; que implica uma compreensão responsiva, comporta um juízo de valor). (BAKHTIN, 1992, p. 355).

Sendo o texto a nossa unidade comunicativa, e sabendo-se que todo texto (re)configura-se em um *gênero textual*, a saber, *tipos relativamente estáveis de enunciados* (BAKHTIN, 1992, p. 279) ou, como acrescenta Bronckart (2006, p. 143), produtos de configurações de escolhas (combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de modalidades de realização linguística) que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados pelo uso; chega-se então, ao gênero textual (carta, debate oral, receita culinária, conversa entre amigos, etc.) como o instrumento mais eficaz de toda comunicação humana.

5. O GÊNERO TEXTUAL COMO INSTRUMENTO MEDIADOR DA COMUNICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Para Bakhtin (1992, p. 301) “todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo”, que podemos denominar “gêneros textuais”⁵. Assim, aprender a se comunicar é aprender a estruturar enunciados completos, providos de um sentido global, pois as orações, frases, palavras, etc., só adquirem sentidos na complexidade desse todo. Dessa forma, se não existissem os gêneros “e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria impossível.” (BAKHTIN, 1992, p. 302). Percebemos, então, que são os gêneros que organizam a nossa fala:

⁵ Bakhtin utiliza o termo “gênero do discurso”, mas, para a pesquisa em pauta, mantemos a denominação de Bronckart (2003) – “gênero textual” – sem prejuízo à teoria bakhtiniana.

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações (BAKHTIN, 1992, p. 302).

Na visão bakhtiniana (e também na nossa), a escolha de certo gênero é determinada pela *esfera social*, pelos objetivos temáticos, pela intenção do sujeito e pelos parâmetros da situação de comunicação – tanto a mais imediata (lugar, espaço, interactantes da produção) como a mais ampla (contexto sócio-histórico-ideológico geral em que a comunicação se insere). “Como instrumento psicológico comum, os gêneros pré-organizam as significações verbais, proto-significações simultaneamente alargadas e estreitadas em um determinado meio sociodiscursivo” (Clot, 2006, p. 228). Nessa concepção, como salienta Schneuwly (2004), há uma relação clara entre meio-fim, que é a estrutura base da atividade mediada, defendida pelo interacionismo social. O que nos leva a aproximar as concepções vygotskianas e bakhtinianas e a sustentar a tese do gênero como instrumento maior da interação interpessoal. Segundo Schneuwly (2004, p. 23):

Na perspectiva do interacionismo social, a atividade é necessariamente concebida como **tripolar**: a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis. Os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir. A intervenção do instrumento – objeto socialmente elaborado – nessa estrutura diferenciada dá à atividade uma certa forma; a transformação do instrumento transforma evidentemente as maneiras de nos comportarmos numa situação (grifo nosso).

Esse esquema tripolar, adaptado ao gênero como instrumento mediador da comunicação, pode ser assim descrito: os gêneros são artefatos sócio-historicamente construídos, nós não os criamos a cada enunciação e, sim, procedemos uma adaptação de um modelo do *repertório*⁶ já existente, legado a nós pelas gerações anteriores. Todo ato de linguagem pressupõe uma adaptação, por parte de um sujeito singular, de um determinado gênero textual que se encontra indexado ao arquitexto⁷. Assim, mediando nossas ações languageiras, moldando-as a uma determinada situação contextual, uma ferramenta linguística/textual/discursiva e, acima de tudo, psicossocial, aparece como mediadora – o gênero textual. Além de mediador de uma ação de linguagem, o gênero também acaba por representar essa ação, por concretizá-la:

⁶ A expressão “repertório de gêneros” é de Bakhtin (1992); Bronckart (2006) associa a noção de organização de “tipos” de textos preexistentes (pré-construtos humanos) ao termo “arquitextualidade”.

⁷ Ver nota anterior.

[...] as atividades não mais se presentificam somente em sua execução. Elas existem, de uma certa maneira, independente desta, nos instrumentos que as representam e, logo, significam-nas. O instrumento torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas potencialidades, enriquecê-los, transformá-los são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização. (SCHNEUWLY, 2004, p. 24).

Entretanto, para que o instrumento, no nosso caso, o gênero, possa ser “explorado em suas potencialidades” e, dessa forma, se torne um mediador eficaz na interação interpessoal, ou seja, para que ele possa realmente transformar, enriquecer a atividade linguageira, ele precisa ser dominado pelo sujeito. Segundo Machado (2005, p. 251), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas”. E essa é a razão maior de se propor os gêneros como objeto de ensino de Língua Portuguesa⁸: a necessidade da mestria destes por parte dos nossos aprendizes.

Retornando à tese do gênero como instrumento do desenvolvimento humano, tomamos a frase de Schneuwly (2004a, p. 141): “toda capacidade humana é construída pela apropriação de *instrumentos semióticos*”. Dessa forma, o indivíduo que age sobre o mundo por meio de instrumentos semióticos (no nosso caso, os gêneros) constrói novas funções psicológicas a partir da transformação das anteriores, por meio da integração desses novos instrumentos. “É, pois, a integração de instrumentos semióticos socialmente elaborados que transforma o funcionamento psíquico e que se encontra na base de novas funções psíquicas” (SCHNEUWLY, 2004, p. 142). Segundo Baquero (1998, p. 36):

Os instrumentos de mediação, ou melhor, a *apropriação* ou *domínio* destes, são, por um lado, uma fonte de desenvolvimento. O desenvolvimento a partir desta perspectiva, fundamentalmente quando se refere à constituição dos Processos Psicológicos Superiores, poderia ser descrito como a apropriação progressiva de novos instrumentos de mediação ou como o domínio de formas mais avançadas de iguais instrumentos (grifos nossos).

Os gêneros são instrumentos que estão na base da comunicação interpessoal e, ao mesmo tempo, pressupõem funções psíquicas desenvolvidas. Entretanto, o seu desenvolvimento não pode ser mais concebido segundo o modelo simples de interiorização de uma relação intersíquica; eles necessitam que sejam mobilizadas instituições educacionais formalizadas (SCHNEUWLY, 1995). É com esse olhar que colocamos a necessidade de introduzir os gêneros em sala de aula (de forma bem diversificada e com um trabalho pedagógico de cunho interacionista social), para que o ensino da língua se desvincule da pura

⁸ Essa discussão será ampliada no próximo tópico.

“gramatiquice” e se volte para o desenvolvimento de práticas discursivas e relações instauradas pelo agir simbolicamente sobre o mundo através da linguagem (NASCIMENTO; SAITO, 2005). Dolz e Schneuwly (2004, p. 47) dão o nome de *interacionismo instrumental* a essa abordagem instrumentalista do desenvolvimento psíquico humano e a aplicam aos seus estudos acerca da didática do ensino de línguas (estudos estes que têm o gênero textual como objeto de ensino).

6. O GÊNERO TEXTUAL COMO OBJETO DE ENSINO DA LÍNGUA

Partindo do exposto até aqui, temos, então, o gênero como *um tipo relativamente estável de enunciado*, indissociável do contexto social que o engendra e disponível num *repertório/arquitexto*. E, acreditando que sua mestria pode permitir ao sujeito prever quadros de sentidos e comportamentos nas diferentes situações de comunicação com as quais se depara, já que o tomamos como “um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos” (SCHNEUWLY, 2004, p. 27), é que entendemos ser ele – o gênero – o objeto de ensino mais eficaz de uma língua.

Conhecer um gênero é, nas palavras de Cristóvão et al. (2006, p. 44), “conhecer suas condições de uso, sua adequação ao contexto social e as possibilidades de materialização que requerem operações de contextualização e de textualização que levam o agente produtor a tomar decisões em relação à estrutura e ao estilo composicional do texto”. Ao dominar determinado gênero, o indivíduo é capaz de gerenciar regras de conduta, seleção linguístico-discursiva e estruturas de composição utilizadas: é a *competência discursiva* (BALTAR, 2004) – tanto almejada pelo ensino – que leva os falantes/aprendizes à detecção do que é ou não adequado em cada prática social. E ainda, quanto mais competente e experiente for o indivíduo, mais proficiente ele será na utilização e adaptação dos gêneros e no reconhecimento das estruturas que os compõem.

Segundo Schneuwly (2004, p. 24), um instrumento, no nosso caso, um gênero textual, “não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização”. Mas o que seriam esses esquemas de utilização? Os esquemas de utilização estão relacionados às capacidades de linguagem (DOLZ, PASQUIER & BRONCKART, 1993) que o sujeito deve dominar em relação a um determinado “modelo” textual, ou seja, às aptidões

requeridas do aprendiz para a produção e recepção de um gênero numa situação de interação determinada. Segundo os autores, elas podem ser distintas em três categorias:

- a) **capacidades de ação:** possibilitam ao agente adaptar sua produção de linguagem ao contexto, ou seja, às representações do ambiente físico, do estatuto social dos participantes e do lugar social onde se passa a interação. Dessa forma, as representações da situação de comunicação têm relação direta com o gênero, já que este deve estar adaptado a um destinatário específico, a um conteúdo específico, a uma finalidade específica. Enfim, este nível de capacidade é aquele que articula o gênero à base de orientação da ação discursiva.
- b) **capacidades discursivas:** possibilitam ao agente escolher a infra-estrutura geral de um texto, ou seja, a escolha dos tipos de discurso e de sequências textuais, bem como a escolha e elaboração de conteúdos que surgem como efeito de um gênero já existente e que deverá ser adaptado para a situação de produção.
- c) **capacidades linguístico-discursivas:** possibilitam ao agente realizar as operações implicadas na produção textual, sendo elas de quatro tipos: as operações de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal); os mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e expressão das modalização; a construção de enunciados (oração e período) e, finalmente, a escolha de itens lexicais.

Dessa forma, para que um gênero possa ser mobilizado é requerido do sujeito o domínio de determinadas capacidades de linguagem. É nesse sentido que Schneuwly (2004, p. 28) amplia a noção de instrumentalização vygotskyana e define o gênero como um *megainstrumento*, ou seja, “uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos)”, que permite ao sujeito agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação.

Percebemos, então, que muito diferente do que tradicionalmente se aborda no ensino da Língua Portuguesa, ou seja, os fatos linguísticos/gramaticais descontextualizados da ação de linguagem que os mobiliza, o ensino por meio de gêneros textuais pode devolver à língua o estatuto que mais lhe compete – o da interação social:

A língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos lingüísticos enquanto fatos vivos e em evolução. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986, p. 108).

Dessa forma, precisamos pensar o ensino da língua ancorado na interação social, ou seja, não devemos ensinar uma língua morta, na qual a estrutura precede ao uso, mas sim, a língua em funcionamento, que nada mais é que o ensino voltado para as práticas sociais de linguagem, estas, configuradas em gêneros textuais: instrumentos semióticos sócio-históricos que medeiam a interação interpessoal.

7. LETRAMENTO COMO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS

A intersecção entre estudos oriundos da Linguística Aplicada envolvendo uma concepção interacionista da língua/linguagem e estudos pedagógicos voltados para a aquisição da escrita e da leitura tem contribuído para a aproximação da concepção de letramento e do ensino por meio de gêneros textuais. Alguns pesquisadores têm orientado suas pesquisas a partir da premissa de que o domínio de um determinado gênero textual está intrinsecamente relacionado a um processo específico de letramento (cf. NASCIMENTO, 2005).

Ou seja, o indivíduo só é letrado em determinada prática de linguagem se é capaz de empreender uma ação de linguagem eficaz (esta configurada sempre em um modelo de gênero), tanto em nível lingüístico, textual, discursivo, enunciativo como situacional. Por exemplo, um professor de Português com anos de experiência, proficiente na escrita de inúmeros gêneros de texto, pode, às vezes, não ser letrado nos gêneros “chat” , “blog” ou em tantos outros gêneros digitais surgidos com o evento da internet.

Nessa perspectiva, o ensino da língua ultrapassa uma concepção puramente lingüística/textual – embora o texto continue sendo a unidade de ensino – pois o interesse não está simplesmente em fazer com que o aluno aprenda a *forma* de se escrever, mas também que ele entenda toda a complexidade lingüístico-discursiva e enunciativo-contextual envolvida em uma determinada ação de linguagem, esta fruto da adaptação de um modelo de gênero pré-existente (NASCIMENTO; CRISTÓVÃO, 2005).

Para ilustrar essa pertinente relação entre letramento e ensino da língua por meio da apropriação de gêneros de textos que circulam em nossa sociedade, vejamos o poema escrito

pela estudante norte-americana Kate M. Chong como forma de depoimento sobre sua história com o letramento, citado por Soares⁹ (1999):

O que é Letramento?

Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos Jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de parabéns e cartas
de velhos amigos.
É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.

É um Atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.

Esse poema nos remete ao tema do ensino por meio de gêneros textuais, (ainda que não tenha sido esse o intuito discursivo da autora), pois destaca a relação entre letrar-se e ter contato, apropriar-se dos mais variados gêneros que perpassam o nosso cotidiano. Se analisarmos o depoimento da estudante, encontramos a citação ou a alusão a vários gêneros de texto: notícia de jornal, tirinha, receita culinária, lista de compras, bilhete, recado, carta pessoal, romance, conto infantil, manual, instrução, etc.; o que demonstra que o letramento

⁹ Magda Soares (1999) coloca que este poema foi escrito pela estudante norte-americana Kate M. Chong, como forma de ilustrar seu depoimento sobre sua história com o letramento. Segundo a autora, a tradução foi feita com algumas adaptações para o nosso idioma e o nosso contexto.

não pode ser pensado sem levar em consideração essas ferramentas da comunicação interpessoal.

O mundo contemporâneo pode ser definido tanto pelo acesso e controle de tecnologias e redes de informação, como também pela livre circulação de grande quantidade de dados, quase sempre codificados e catalogados pelos meios escritos. Dessa forma, “a produção e o consumo de textos revelam-se progressivamente como catalisador social de participação e acesso a fontes de conhecimento e, conseqüentemente, de poder (PRETO-BAY, 2007). Agora, para que o nosso aluno tenha acesso realmente a essas *fontes de conhecimento e poder*, é inevitável um trabalho didático que promova múltiplos letramentos dentro da sala de aula, não só visando à escrita e à leitura como simples tarefas de “adestramento” escolar, mas como vivência de relevantes práticas sociais – orientadas pelos mais diversos gêneros:

Em cada esfera (ou domínio discursivo) das trocas verbais, o homem, nas inúmeras situações sociais de exercício da cidadania, responde às exigências da comunicação social adequando seus enunciados às características próprias de diferentes gêneros orais ou escritos que foram criados pelas gerações que o precederam. Isso significa que os gêneros textuais já estão circulando na sociedade, antes que ele faça uso desse instrumento. Os gêneros são construções sociais históricas, como tudo o que é criado pelo homem e que, apesar de configurarem as ações humanas em qualquer contexto/discurso, não são instrumentos estanques, enrijecedores da ação criativa do homem, são maleáveis, dinâmicos, se transformam e se adaptam às necessidades e atividades sociais e culturais. (NASCIMENTO; SAITO, 2005, p. 3).

Ao associar processo de letramento e a concepção de ensino por meio de gêneros de textos, temos que ter por base o reconhecimento de que todas as esferas sociais, incluindo a esfera cotidiana do aluno, têm seu valor intrínseco, mas que a participação do educando a vários níveis dessas esferas requer que o mesmo venha a conhecer, pelo menos em parte, o conjunto de valores e formas de interação de tais esferas sociais, principalmente, as das mais reconhecidas socialmente. Tal como pessoas que transitam entre dois mundos e precisam aprender os seus valores e contratos sociais, os nossos alunos precisam ser ensinados explicitamente sobre quais são as características e os valores das diversas esferas sociais e aprender a navegá-las por meio da apropriação das formas de interação que elas disponibilizam (PRETO-BAY, 2007).

O enfoque nos gêneros textuais e seu uso situado têm se tornado o lugar central para o reconhecimento dos usos da linguagem nas práticas sociais de uma sociedade, uma vez que são eles os sinalizadores das diferenças da situação, da interação e do significado de tais atividades. Na interação letrada, indivíduos escrevendo e lendo um texto mediador têm de criar relações e significados compatíveis para estabelecer essa interação, o que pressupõe a noção de gêneros textuais como formas de ação social organizada. Na perspectiva que

defendemos para a pesquisa em questão, os alunos não precisam ser gramáticos de texto e nem conhecedores de uma metalinguagem linguística sofisticada, ao contrário, no Brasil, se considerarmos os vários problemas de iletrismo, o que precisamos é que nossos alunos sejam agentes e leitores competentes dessa diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente.

PALAVRAS FINAIS

Sabendo-se que Vygotsky vê na educação escolar o motor do desenvolvimento psíquico humano, nossa discussão tentou fazer um percurso da teoria da mediação instrumental para justificar a nossa tese de que os gêneros textuais são, na realidade, a ferramenta que possibilita a interação interpessoal, devendo, assim, serem elevados à posição de objetos de ensino da língua.

Nesse sentido, para que as práticas de letramento escolar por meio da apropriação de gêneros textuais se realizem no âmbito da escola é preciso que se façam alguns ajustes: por um lado, o sistema educacional e o professor precisam adotar a concepção de que a aprendizagem da leitura e da escrita são processos sociais, que o processo de letramento nada mais é que a compreensão e a produção de discursos (orais ou escritos, estes configurados em gêneros) e que a escola deve ser, de fato, o ponto de partida para os processos de acesso social.

Ignorar o ensino da língua a partir de uma visão de multiletramentos, ou seja, por meio da apropriação – tanto no âmbito da compreensão (leitura) como no da produção (textos orais ou escritos) – da multiplicidade de gêneros que perpassam o mundo social do aluno é atribuir à língua apenas o papel de um objeto escolar. Antes de ser um objeto escolar a serviço da aquisição do conhecimento, os gêneros textuais devem garantir modos de inserção na sociedade e de participação crítica no complexo mundo de nossa cultura. Isso é tomá-los não apenas como ferramentas de ensino, mas, sobretudo, como instrumentos da interação social.

REFERÊNCIAS

1. BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria E. Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

2. BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da Linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara F. Vieira. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.
3. BALTAR, Marcos. *Competências discursivas: gêneros textuais*. Caxias do Sul/RS: EDUSC, 2004.
4. BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
5. BRONCKART, Jean-Paul . *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meireles Matêncio; tradução Anna Rachel Machado et al. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006.
6. _____ et al. Manifesto: reformatando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva vygostkiana. *Revista Brasileira de Educação*, n. 3, p. 64-75, set./out./nov./dez. 1996.
7. CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Trad. Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006.
8. CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes et al. Cartas de pedido de conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 1, p. 41-76, 2006.
9. DEL-RÍO, Pablo & ALVAREZ, Amélia. Educação e desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a zona de desenvolvimento próximo. In: COOL, César; PALACIOS, Jesus, MARCHESI, Alvaro. *Desenvolvimento psicológico e educacional*. São Paulo: Artmed, 1996.
10. DOLZ, Joaquim; PASQUIER, A.; BRONCKART, Jean-Paul. L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières?. *Études de Linguistique Appliquée*, 1993, 102, p. 23-37.
11. DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.
12. FREITAS, Maria Teresa. *De Vygotsky a Bakhtin, Psicologia e Educação: um intertexto*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.
13. MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva Interacionista Sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.F; BONINI, A; Motta Ruth, D. (org.). *Gêneros: Teorias, Métodos, Debates*. São Paulo: Parábolas, 2005.
14. MARTINS, João Batista. *Vygotsky & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

15. NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). *A apropriação de gêneros textuais: um processo de letramento*. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2005.
16. NASCIMENTO, Elvira Lopes & SAITO, Cláudia. L. Nascimento. Texto, discurso e gênero. In: SANTOS, Annie Rose dos et al. (orgs.). *O trabalho com a escrita no Ensino Fundamental - Formação de professores EAD*. Maringá/PR: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2005, v. 20, p. 11-40.
17. OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LATAILLE, Yves de. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
18. _____. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. 4. ed. 6. impressão. São Paulo: Scipione, 2001.
19. PRETO-BAY, Ana Maria Raposo. Acesso social, práticas educativas e mudanças teórico-pedagógicas ligadas ao gênero textual. In: SCHOLZE, Lia & RÖSING, Tânia M. K. (orgs.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília/DF: INEP/UPF, 2007.
20. SCHNEUWLY, Bernard. Contradiction and development: Vygotsky and paedology. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 1995, p. 281-292.
21. _____. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.
22. _____. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004(a).
23. SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
24. VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. Tradução J.C. Neto et al. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
25. _____. *Pensamento e Linguagem*. Tradução Jefferson L. Camargo. 2. ed. 4. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RESUMO: A proposta deste ensaio é traçar um caminho teórico-crítico partindo do conceito de mediação simbólica, passando pela teoria da internalização dos signos, da relação pensamento-linguagem até chegar ao conceito da linguagem como forma de interação – discussões estas oriundas dos estudos vygotksyanos de cunho interacionista social. Tal percurso tem o objetivo de dar suporte às discussões acerca da postulação do gênero textual como instrumento mediador da comunicação

humana, bem como do ensino/aprendizagem da língua, instaurando, assim, uma teoria interacionista instrumental.

PALAVRAS-CHAVE: interacionismo; instrumento; gênero textual; letramento.

ABSTRACT: The proposal of this essay is to delineate a critical-theoretical path from the concept of symbolic mediation, considering the theory of sign internalization, the language-thought relationship as well as the concept of language as a way of interaction – discussions which stem from the vygotskian studies of social-interactionist nature. Such a trajectory aims at supporting the discussions on the proposal of textual genre as a mediating instrument of human communication and of language teaching/learning, instituting an instrumental interactionist theory.

KEYWORDS: interactionism; instrument; textual genre; literacy.

Recebido no dia 18 de maio de 2009.

Artigo aceito para publicação no dia 23 de junho de 2009.