

**LINGUAGEM, INTERAÇÃO SOCIAL E A PRÁTICA DE ENSINO DOS GÊNEROS
TEXTUAIS A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY**

***LANGUAGE, SOCIAL INTERACTION AND TEACHING PRACTICE OF TEXTUAL
GENRES FROM VYGOTSKY'S CONTRIBUTIONS***

Priscila Aparecida Lemes da Silva¹

Thiago Ferigati Squiapati Nicolau²

RESUMO

Este artigo analisa o papel da linguagem e das interações sociais a partir do pensamento de Vygotsky, tendo como base o ensino dos gêneros textuais. O trabalho está voltado para compreender a teoria sociocultural como embasamento para uma prática transformadora, em que o gênero textual passa a ser prova da eficácia da prática social na construção do conhecimento em sala de aula, uma vez que as interações sociais ocorrem a partir de textos que aparecem em nossa cultura. Assim, a pesquisa, também apoiada nas ideias de Schneuwly e Dolz (2013), constata a relevância do contato dos alunos com os vários agrupamentos de gêneros textuais organizados a partir de sequências didáticas e, a partir disso, reflete sobre a diversidade de textos como formas de aprendizagem nas diferentes situações de comunicação no cotidiano.

Palavras-chave: Vygotsky. Linguagem. Interação social. Gênero textual.

ABSTRACT

This article examines the role of language and social interactions from the thought of Vygotsky, based on the teaching of textual genres. The work is aimed at understanding the socio-cultural theory as a basis for a transformative practice in the

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Unifafibe de Bebedouro-SP. E-mail: priscilalemes04@gmail.com

² Docente do Centro Universitário Unifafibe de Bebedouro-SP. Email: thiagoferigati@yahoo.com.br

textual genre becomes proof of social practice efficiency in the construction of knowledge in the classroom, since social interactions occur from texts that appear in our culture. Thus, the research also supported the Schneuwly and Dolz ideas (2013), notes the importance of the contact of students with the various groups of textual genres organized from didactic sequences and, from that, it reflects on the diversity of texts as forms of learning in different communication situations in everyday life.

Keywords: Vygotsky. Language. Social interaction. Textual genre.

Introdução

O trabalho de pesquisa investiga o papel da linguagem e das interações sociais a partir da concepção de Vygotsky, destacando a importância das relações entre o indivíduo e a sociedade. A referida proposta aborda as interações sócio-culturais como base de estudo da linguagem, estabelecendo uma relação com a prática de ensino dos gêneros textuais.

O presente artigo é construído por meio de uma pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2009), permite o contato com os escritores do tema escolhido, favorecendo a análise das informações. A pesquisa tem como fundamento básico as seguintes obras: Vygotsky (1998), Soares (2015), bem como Schneuwly e Dolz (2013) e Rojo (2000).

A necessidade do desenvolvimento deste trabalho se dá devido à busca de compreender a teoria sócio-cultural como embasamento para uma prática transformadora, no sentido de promover um desenvolvimento integral do indivíduo, levando em conta suas individualidades, tendo como base a prática dos gêneros textuais, na qual tende a ensinar os alunos a refletir sobre as diversas formas discursivas que enfrentarão no dia a dia.

Diante disto, a primeira seção apresentará os pressupostos de Vygotsky, analisando uma noção geral sobre a construção do pensamento e da linguagem, bem como a interação social. Na segunda seção, a pesquisa investiga o papel da linguagem nas práticas de ensino para justificar as concepções de alfabetização, enfatizando o uso nas práticas sociais. Em um terceiro momento, o trabalho aborda

a prática de ensino por meio dos gêneros textuais e seus agrupamentos, tendo em vista o auxílio da sequência didática, de modo a comprovar que objetivo da mesma é tornar mais eficiente esse processo de aprendizado.

1. Pressupostos básicos sobre linguagem e interação social

Utilizando como perspectiva teórica a noção de gênero textual e alguns pressupostos de Vygotsky, este trabalho, sobretudo neste capítulo, destaca a importância das relações entre o indivíduo e a sociedade, afirmando que as características humanas não são conclusivas no nascimento, mas sim são resultados das relações em que o homem transforma o meio na busca de atender suas necessidades básicas, transformando também a si mesmo.

Vygotsky utilizou-se dos conceitos de mediação e de internalização para explicar as funções mentais, em que a mediação é o processo que caracteriza a relação do homem com o mundo, de modo que a mesma acontece por meio dos instrumentos e signos que estão entre o sujeito e objeto de aprendizagem.

Nesse aspecto ele ressalta que:

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 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. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma. (VYGOTSKY, 1998, p.72- 73)

Quando falamos sobre internalização, deve-se ressaltar que é um processo que envolve uma série de transformações que se referem ao indivíduo e às relações sociais. Contudo percebe-se que a internalização é um processo que acontece de forma externa e sofre modificações, deixando de ser interpessoal, ou seja, deixando de ser uma relação social, para ser incorporado pelo indivíduo, por meio do diálogo consigo mesmo. As interações sociais, por sua vez, fornecem meios para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que, segundo Vygotsky (1998), é a modificação da atividade psicológica a partir da atividade mediada por signos e instrumentos.

Partindo do pressuposto de que a criança, por viver cercada pelos membros familiares, já apresenta traços demonstrativos, permitindo que a mesma indique suas ações e necessidades, notamos que, assim como os adultos, as mesmas, antes mesmos de controlar o próprio comportamento, conseguem controlar o ambiente onde estão inseridas, por meio da própria socialização; com isso percebe-se que o homem, como sujeito do mundo, vai se apropriando das práticas culturais e sociais para desenvolver o pensamento de forma abstrata, moldando assim sua própria realidade.

Tomando como base esse tema apresentado, Vygotsky (1998, p.20) expõe um experimento com macacos, em que eles são colocados em uma jaula juntamente a um instrumento chamado vara; do lado de fora uma banana, com o intuito de observar como os animais fariam para capturar o alimento, o objeto desejável. Observou-se que, após várias tentativas, os macacos se utilizaram do instrumento até conseguirem “pegar” a banana, fazendo uso da prática. Com as crianças, o experimento foi de colocar um doce fora do seu alcance, sendo constatado que, diferentemente dos demais animais, as crianças pensam e logo falam para depois agirem, mesmo que seja uma fala egocêntrica, ou seja, uma fala consigo mesma; contudo percebe-se que, na tentativa de atingir seu objetivo, elas agem e também falam. A mesma aparece de forma espontânea, tornando-se mais persistente a partir de que vai surgindo as chamadas situações complexas. Através de tais observações, conclui-se que:

A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; Sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão. [...] Quanto mais complexa a ação exigida pela situação é menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. As vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação. (VYGOTSKY, 1998, p.24)

Vygotsky ressalta que a linguagem é o principal mediador na construção das funções superiores, ou seja, a mesma desempenha papel decisivo no desenvolvimento dos processos superiores, dando ênfase que a mesma possui duas características básicas, que são: a comunicação e a construção do pensamento.

Assim, a linguagem é fundamental no contato social, na qual se desenvolve a partir da necessidade do ser em se comunicar, visto que a mesma é um recurso que faz parte da natureza humana, possibilitando assim a interação, a inserção do indivíduo na sociedade.

Posto isto, de acordo com Rego (2014 p. 64), tanto nas crianças como nos adultos, a função primordial da fala é o contato social, a comunicação; isto quer dizer que o desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade da própria comunicação.

Diante dessa afirmativa, a fala que é um elemento individual, produtora de gêneros orais, tem um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças, possibilitando uma interação com meio, fazendo com que o mesmo se desenvolverá em sua totalidade, aprendendo com o outro.

Após varias posições teóricas discutidas sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento, Vygotsky (1998) apresenta que há dois tópicos separados, em que o primeiro é propriamente a relação geral entre aprendizado e desenvolvimento e o segundo se trata dos aspectos específicos dessa relação quando a criança está na idade escolar. Sendo assim, o primeiro tópico relata que o aprendizado das crianças começa antes mesmo de frequentarem a escola, no qual eles já aprendem com a família, com a cultura, com a comunidade, afirma que o mesmo se difere do aprendizado escolar, pois este está ligado à assimilação de conteúdos escolares. Assim, o autor explicita que o aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida das crianças, e pode acontecer através dos primeiros textos em que a criança tem contato.

Para fundamentar as dimensões do aprendizado escolar, a teoria vygotskyana descreve um novo conceito que é de extrema importância para a compreensão do assunto: a zona de desenvolvimento proximal, o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

Assim o nascimento da aprendizagem, há, portanto, de acordo com Vygotsky (1998), dois níveis de desenvolvimento, em que o primeiro é chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível em que a criança consegue fazer suas ações sozinhas sem ajuda de alguém, ou seja, funções que a criança já aprendeu e domina, indicando ao docente os processos que já são consolidados; o segundo

nível de desenvolvimento potencial se refere à capacidade de realizar tarefas com o auxílio, por meio de pistas e instrumentos fornecidos por adultos ou por companheiros mais experientes, podendo ser o professor, ou alguém mais capaz que ele; portanto possibilitando ao docente, a partir disso, entender o curso interno do desenvolvimento. Nesse aspecto, pode-se afirmar que aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será nível de desenvolvimento real amanhã.

A relação do homem com o mundo é mediada, por isso é de grande importância o papel da mediação, seja social ou instrumental, ocasionando assim a internalização das trocas sociais entre professores e alunos, entre pais e filhos. Posto isto, se deve considerar que é de extrema importância a intervenção do docente no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que este profissional favorece a aprendizagem via linguagem, promovendo as interações entre os educandos até mesmo por meio dos agrupamentos, justificando, assim, a ideia de que a educação é um processo cultural-social, levando em consideração, neste trabalho, que o texto seja oral seja escrito é sempre objeto de aprendizagem.

2. A reflexão sobre linguagem, o sentido amplo de “alfabetização” e as interações sociais na sala de aula

Nesta seção, abordaremos que, sobretudo na sala de aula, as interações sócio-culturais são colocadas como base e justificativa de estudo da linguagem, principalmente por causa da ênfase em diferentes termos como “letramento” e como “gêneros textuais”, recorrentes da prática de ensino para justificar as novas concepções de alfabetização.

De acordo com Magda Soares (2015) há várias concepções de alfabetização; parte delas que se baseiam meramente a aprender a ler e escrever como um ato mecânico, e outras que se ampliam, envolvendo, também, o aspecto da interação social:

Em síntese: uma teoria coerente de alfabetização deveria basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do Ler/escrever, o enfoque da língua escrita como meio de expressão/compreensão, com especificidade e

autonomia em relação a língua oral, e, ainda os determinantes sociais das funções e fins de aprendizagem da língua escrita. (SOARES, 2015, p.18)

Conforme Soares (2015) percebe-se ainda que baseado na teoria descrita acima, conclui-se que a alfabetização não é uma única habilidade, mas sim um conjunto de habilidades, em que a alfabetização possui várias facetas, no qual se referem às perspectivas psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e propriamente linguísticas.

A perspectiva psicológica, por muito tempo se sobressaiu nos estudos sobre a alfabetização, pois a mesma estudava os pré-requisitos para a alfabetização, no qual por meio destes os indivíduos aprendem a ler e a escrever. Na perspectiva psicolinguística há um estudo voltado aos problemas cuja caracterização é a maturidade linguística da criança na aprendizagem da leitura e da escrita, as relações entre linguagem e memória, interação e informação visual, entre outras.

Percebe-se, em outra perspectiva, a sociolinguística, como uma marca de que a alfabetização é um processo relacionado aos usos sociais da língua, em que a criança já domina uma língua oral, podendo ser próxima ou distante da escrita convencional padrão, que, na maioria das vezes, não é usada na língua oral. Observar-se, a partir disso, que a alfabetização não ocorre da mesma maneira em diferentes regiões, ou mesmo nas classes dominantes e classes desfavorecidas, devido à situação de que as crianças as quais convivem com falantes que possuem uma oralidade mais próxima da norma culta ter uma alfabetização com maiores recursos em relação às crianças que convivem com pessoas de classes desfavorecidas.

É necessário frisar que a autora relata que há um elo entre a língua escrita, a sociedade e a cultura, na qual enfatiza que, do primeiro ponto vista, a busca por esse elo se dá para os momentos históricos, em que se introduziu a escrita em uma sociedade e cultura cuja sua característica era uma “oralidade primitiva”, ou seja, eles não possuíam uma oralidade estruturada, promovendo, assim, mudanças significativas sociais, cognitivas e comunicativas. Tendo como base o segundo ponto de vista, percebe-se o elo entre escrita, sociedade e cultura, a partir das análises voltadas para o papel da escrita e seu valor nas sociedades modernas, tendo em vista que se trata de uma sociedade de “oralidade secundária”.

Conseqüentemente, busca-se o significado do alfabetismo nas sociedades e culturas letradas.

O que não se pode esquecer é que o alfabetizar se refere a um conjunto de comportamentos, os quais são agrupados em duas grandes dimensões: a dimensão individual e a dimensão social. Focaliza-se que o alfabetizar é visto como um atributo pessoal de habilidades de leitura e escrita, ou seja, um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, visto que a leitura entende-se como habilidades de decodificar palavras, enquanto a escrita entende-se desde transcrever sons até de se comunicar com o leitor.

Compreende-se que o alfabético é aquele que aprende a ler e a escrever. O termo citado é utilizado recentemente e se faz necessário à realidade social, devido que não basta apenas decodificar os códigos, ou seja, ler e escrever, mas também que saibam fazer uso das mesmas, incorporando-as, transformando-as em estado ou condição, não como meramente habilidades, podendo fazer sua própria leitura de mundo: “[...] conclui-se que alfabetismo é um conceito complexo, pois engloba um amplo leque de conhecimentos, habilidades, técnicas, valores, usos sociais, funções e vária histórica e espacialmente.” (SOARES, 2015, p.30)

A questão importante no processo de alfabetização é, pois, que não é apenas por possuírem as habilidades e os conhecimentos de leitura e escrita que as pessoas conseguem conviver em meio à sociedade, mas sim o que elas fazem com essas habilidades em determinado contexto, ou seja, é a relação estabelecida, os valores e as práticas sociais.

Em outras palavras o alfabetismo não se limita pura e simplesmente à posse individual de habilidades e conhecimentos; implica também, e talvez principalmente, em um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico. (SOARES, 2015, p. 33)

De acordo com Soares (2015) na dimensão citada acima, há dois pontos de vistas, que podem ser explicadas em duas tendências, uma delas progressista “liberal”, uma versão fraca dos tributos dessa dimensão, e a outra registrada como uma tendência radical “revolucionaria”, que consiste em uma versão forte desses atributos e implicações.

Segundo a primeira tendência, a progressista liberal, as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita não podem ser dissociadas de seu uso, ou seja, não podem ser separadas da vida social. Para a mesma, a função das habilidades e conhecimentos são necessários só para que o indivíduo “funcione” adequadamente no contexto social. Posto isto, percebe-se que daí deriva a expressão alfabetismo funcional, definido como “Conjunto de habilidades e conhecimentos que tornam um indivíduo capaz de participar de todas as atividades em que a leitura e a escrita são necessárias em sua cultura ou em seu grupo.” (SOARES, 2015, p.34). De acordo com o citado, alfabetismo funcional é aquela pessoa que consegue viver em uma sociedade letrada, utilizando-se da leitura e escrita, porém às vezes sem interpretar e fazer uso na prática social.

Ainda mais intensa que essa perspectiva liberal, a tendência radical e “revolucionária”, no qual é a versão forte da dimensão social, enfatiza que as habilidades de leitura e escrita não são neutras e que são práticas socialmente construídas, podendo reforçar ou até mesmo questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social. Conclui-se que:

O conceito de alfabetismo depende, pois, inteiramente, de como leitura e escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social; o alfabetismo é nessa perspectiva um conjunto de práticas governadas pela concepção de o quê, como, quando e por quê ler e escrever. (SOARES, 2015, p. 35)

Segundo essa tendência, as consequências do alfabetismo estão radicalmente relacionadas com os processos sociais, no qual por meio destes, são modelados os processos que transmitem os valores, as crenças, as tradições e os padrões de poder, devido isso as consequências do alfabetismo são desejáveis por aqueles que se querem, questionam a natureza e a estrutura da sociedade.

Por outro lado, quando se questiona as relações e as práticas sociais, o alfabetismo é visto como um instrumento ideológico, no qual mantêm as práticas e as relações sociais, acomodando a sociedade as circunstâncias existentes. Posto isto “[...] Críticos das sociedades capitalistas alegam que o alfabetismo funcional, tal como concebido nessas sociedades, apenas reforça e aprofunda relações e práticas de discriminação social e econômica.” (SOARES, 2015, p.36)

Segundo Freire (1975 apud Soares 2015) o alfabetismo é um instrumento no qual há a libertação e a domesticação do homem, perante o contexto ideológico em que está inserido, enfatizando que sua concepção de alfabetismo como instrumento de promoção da mudança social é uma concepção extremamente política.

Diante disto, percebe-se que ser alfabetizado deveria significar tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio para ser consciente da realidade e transformá-la, não sendo passivo a tudo que lhe é imposto, posto que a necessidade e a importância da alfabetização se dão para um efetivo funcionamento dentro da sociedade, dentro das interações sociais da linguagem.

3. As práticas de ensino por meio dos gêneros textuais

O presente capítulo tem como objetivo verificar sobre a prática pedagógica de ensino dos gêneros textuais, visto que, na fase da alfabetização, as crianças já conseguem decodificar os códigos escritos, e ainda saber usá-los nas diferentes práticas sociais.

3.1 Reflexões dos gêneros textuais a partir dos PCNs

Percebe-se que, após a elaboração e publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, houve um grande avanço nas políticas educacionais brasileiras no que se diz respeito a favor da cidadania crítica e contra o iletrismo. Este importante documento norteia os currículos e seus conteúdos mínimos, assegurando uma formação básica em comum.

Posto isto, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental enfatiza que:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vistas, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1998, p. 23)

De acordo com Rojo (2000) no nosso país há uma diversidade regional, cultural e política, no qual os PCNs buscam parametrizar as práticas educacionais, procurando aguçar a reflexão sobre os currículos estaduais e municipais.

Diante disso, Rojo (2000) relata que:

Mas a construção dos próprios currículos para o Ensino Fundamental, adequados às necessidades e características culturais e políticas regionais, deverá ser feita pelos órgãos educacionais de estados e municípios e pelas próprias escolas, com base na reflexão fomentada por estes referenciais, pautados essencialmente no processo de construção da cidadania. (ROJO, 2000, p. 28).

Segundo Schneuwly e Dolz (2013), a ideia que se utiliza, nos dias atuais, é de que os gêneros textuais são utilizados como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, enfatizando que tal situação está ainda no domínio de leitura e do ensino da produção de textos orais e escritos, ou seja, pode-se dizer que os gêneros são envolvidos nos processos de interações e nas práticas sociais, em eventos de letramento, confirmando assim a proposta da teoria Vygotskyana de valorização do meio.

Observa-se que, ao estudar, através dos textos, o efetivo funcionamento da linguagem como prática social, compreende-se que é preciso, então, analisar as diferenciações e variações de categorização social a partir dos sujeitos observados, isto é, eles observam a divisão, as classes, os agrupamentos sociais, a partir das características dos indivíduos em questão.

Visto que “[...] as práticas sociais de linguagem implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular [...]” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2013, p. 62), é possível concluir que o funcionamento da linguagem, em relação às práticas sociais, de um modo geral, tem como fundamento a concepção de que a linguagem tem um papel de mediar às interações sociais. Ainda convém lembrar que as práticas sociais são o lugar onde acontecem as manifestações do individual e do próprio social na linguagem.

Sabe-se que, segundo os autores citados, a linguagem passa por uma relação entre o sujeito e o meio na qual responde a um motivo geral de

representação e comunicação, isto é, as atividades podem ser definidas também como um sistema de ações, em que, na prática da linguagem, há produção, interpretação, compreensão ou até mesmo memorização de um conjunto de textos orais ou escritos.

Na prática da docência, o problema a ser superado é saber como articular as práticas de linguagem em diferentes situações. Partindo dessa problemática, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) têm como base a hipótese de que é, por meio dos gêneros, que as práticas de linguagem se fazem presentes nas atividades dos aprendizes.

Os gêneros podem ser considerados, como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. Trata-se de formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situação habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem. (BAKHTIN, 1984 apud DOLZ; SCHNEUWLY, 2013 p.64).

Em vista do que foi mencionado, compreende-se que os gêneros textuais são atividades linguísticas que colaboram para construir historicamente o ser humano. Posto isto, o ensino dos mesmos é vinculado à vida cultural e social, ou seja, a escola tem um papel fundamental de proporcionar que o aluno saiba o porquê está lendo e produzindo um texto, qual sua finalidade, tendo um caráter social, e não apenas um objetivo avaliativo.

3.2. As sequências didáticas e os agrupamentos no ensino dos gêneros textuais

Pautado na hipótese de que os gêneros são os instrumentos que possibilitam a comunicação, ressalta-se a importância do procedimento da sequência didática, isto é, um conjunto de atividades escolares na qual são organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual, podendo ser escrito ou oral, com o objetivo de tornar mais eficiente o processo de aprendizado. (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2013 p.82)

Ainda pode-se analisar que os gêneros textuais facilitam a comunicação, sendo em uma conversa familiar, ou até mesmo em um discurso amoroso. Em vista

do que foi mencionado, percebe-se que as sequências têm como objetivo ajudar o aprendiz a dominar melhor um gênero de texto, possibilitando, assim, que o mesmo consiga escrever ou a falar de uma maneira mais propícia numa dada situação de comunicação. Portanto, a sequência didática serve para promover o acesso dos alunos a práticas de linguagem dificilmente domináveis.

De acordo com os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), há uma estrutura de base de uma sequência didática na qual é representada pelo seguinte esquema: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

Na apresentação da situação inicial, o objetivo é expor aos alunos um projeto de comunicação, que será realizado e exposto só na produção final. Ao mesmo tempo, ela prepara para a produção inicial, na qual promove uma primeira tentativa de realização do gênero, que também serão trabalhados nos módulos adiantes. Contudo essa primeira fase fornece aos alunos todas as informações necessárias para que eles conheçam o projeto comunicativo, fazendo, então, a relação com a aprendizagem de linguagem.

Observa-se que, no momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto, podendo ser de forma escrita ou oral, revelando, para si próprio e para os professores, demonstrando as representações que têm dessa atividade. Ainda é preciso ressaltar que é nessa fase que o professor consegue construir o caminho, no qual o aluno deverá percorrer e elaborar estratégias de como irá intervir de maneira satisfatória e eficaz. Em suma, a produção inicial pode motivar o aluno, como também a sequência didática.

Os módulos das sequências didáticas, por outro lado, irão trabalhar os problemas que apareceram na fase anterior, fornecendo aos educandos os instrumentos para superá-los, ou seja, será por meio dos módulos que se trabalhará uma ou outra capacidade necessária para o domínio de um gênero.

Na produção final, a sequência é finalizada, promovendo possibilidades dos alunos, porém, em prática, as noções e os instrumentos trabalhados, ao longo do tempo, permitem ao professor fazer uma avaliação, levando em conta a aprendizagem dos educandos, o que aprenderam, bem como os seus progressos.

Comenta-se que um dos maiores problemas é a difícil escolha de quais gêneros trabalhar no Ensino Fundamental; posto isto os autores relatam que os

gêneros podem ser agrupados em função de regularidades linguísticas, no qual se observa, nos diversos livros didáticos, que eles condizem com as grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, amparando os domínios essenciais de comunicação escrita e oral.

Segundo Dolz; Noverraz e Schneuwly (2013) os agrupamentos de gêneros são constituídos em narrar, relatar, argumentar, transmitir conhecimentos e regular comportamentos, organizando assim alguns exemplos de sequências didáticas específicas para gêneros orais e escritos.

Em questão, ainda de acordo com a classificação de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), o “narrar” é contar, deixar claro que o professor pode trabalhar com textos como o conto maravilhoso, a fábula, a lenda, a narrativa de aventura, entre outros. Já o “relatar” leva-se em conta a representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo, podendo ser trabalhado, por exemplo, o relato de viagem, o relato de experiência vivida, a notícia, o testemunho, a crônica esportiva, etc. O “argumentar” visa à sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição, sendo trabalhado pelos seguintes gêneros: texto de opinião, diálogo argumentativo, debate regrado, carta do leitor, entre outros.

Por outro lado, ainda de acordo com a teoria estudada, para se trabalhar com a capacidade de “expor”, ou seja, a apresentação textual de diferentes formas dos saberes, o docente poderá se guiar com os gêneros textuais como: seminário, conferência, artigo ou verbete, tendo em vista que pode ser tanto oral como escrito. Deve-se lembrar, por último, que a regulamentação mútua de comportamentos poderá ser trabalhada por meio das receitas, instruções de montagem, regras de jogos, entre outros.

Dessa forma, reflete-se que as sequências didáticas foram criadas para ajudar a entender e caracterizar cada gênero textual, levando em conta seu aspecto histórico social, enfatizando sua preocupação com a prática do ensino do mesmo. Não se pode esquecer que os agrupamentos de gêneros foram feitos para delimitar os conjuntos suscetíveis de ser trabalhado, atingindo assim as finalidades gerais, dando ênfase na possibilidade dos alunos terem acesso, por meio do mesmo, a uma cultura que segundo Kersch; Guimarães (2012) não se limita apenas a dimensões utilitárias, mas também ao domínio da produção de textos orais ou escritos.

Considerações finais

Após o estudo realizado, percebe-se que a linguagem é fundamental no contato social, na qual se desenvolve a partir da necessidade do ser em se comunicar, possibilitando que haja a interação e a inserção do indivíduo na sociedade. O presente estudo permitiu-nos constatar que é por meio dos gêneros textuais que as práticas de linguagem se fazem presentes nas atividades dos aprendizes.

Para sustentar a ideia de que os gêneros textuais são produtos sociais, a pesquisa utilizou-se de Vygotsky, que destaca a importância das relações entre o indivíduo e a sociedade, afirmando que as características humanas não são conclusivas no nascimento, mas sim são resultados das relações em que o homem transforma o meio na busca de atender suas necessidades básicas, transformando também a si mesmo.

Pode-se constatar que, na sala de aula, o trabalho ganha expressão com a sequência didática e os agrupamentos de gêneros, tendo em vista que o docente passa a ensinar aos alunos os gêneros textuais como elementos das práticas sociais, não apenas ensinando a ler e a escrever de forma mecanizada, mas sim compreendendo e transformando, por meio dos textos, a sociedade em que estão inseridos.

A pesquisa enfatiza, assim, a relação em que há entre a teoria sociocultural e o ensino dos gêneros textuais, tendo como objetivo central possibilitar o desenvolvimento integral do aluno, a partir do fato de que a aprendizagem se dá na interação com o meio se justificando através do contato com o texto.

Referências

BRASIL, *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Ensino Fundamental. Primeiros e segundo ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

KERSCH, Dorotea Frank; GUIMARÃES, Ana Maria Mattos. A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação

continuada cooperativa. *Revista brasileira de linguística aplicada*, Belo Horizonte, v.12, n. 3, July/Sept. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982012000300006>> acesso em 20. Set. 2016.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 25. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROJO, Roxane. Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação de professores. In: _____. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNS*. São Paulo: EDUC; Mercado de letras, 2000. Coleção As faces da Linguística (aplicada). p. 7-11.

SCHNEUWLY, Bernard ; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2015.

VYGOTSKY, Lev Smenovtich. *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Pensamento e linguagem*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZATERA, Luciana Carolina Santos; MARTINS, Pura Lucia Oliver. A prática pedagógica no ensino de gêneros textuais: uma pesquisa em desenvolvimento. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7, 2007, Curitiba, Paraná. Anais do V Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2007, p. 2348- 2358.

Recebido em 14/2/2017

Aprovado em 4/4/2017