



Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo Vol. 21 , nº3 , 2017

Atividades de escrita em textos de alunos do 7º ano do ensino fundamental: normativismo versus perspectiva interacionista e sociodiscursiva no âmbito das ações pedagógicas de ensino de língua portuguesa

Heliud Luis Maia Moura¹ (UFOPA)

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar produções escritas de alunos do 7º ano do ensino fundamental e considerações avaliativas do professor sobre essas produções, tendo em conta as proposições interpostas pelo interacionismo sociodiscursivo. Tomo como referencial as postulações de Bakhtin (2006, 2010a, 2010b, 2016), Bronckart (2007), Vigotsky (2003, 2005) e Schneuwly e Dolz (2004), para os quais as atividades de linguagem, no âmbito escolar, devem estar consorciadas com as práticas em mobilização na sociedade. O corpus consta de 6 (seis) textos. As análises apontam para o fato de que essas narrativas configuram maneiras pelas quais os alunos se instituem como produtores de seus discursos, indo na contramão de prescrições realizadas por professores.

Palavras-chave: Interacionismo sociodiscursivo; Produções escritas; Intervenções pedagógicas.

Introdução

Este artigo tem por objetivo analisar estratégias de escrita de narrativas produzidas por alunos do ensino fundamental e avaliações do professor sobre essas produções. Assim, tendo como fundamento teórico as postulações de Bakhtin (2006, 2010a, 2010b, 2016), Bronckart (2007), Cristóvão e Nascimento (2006), Paviani (2011), Vigotsky (2003, 2005), Schneuwly e Dolz (2004), Schneuwly (1994), Moura (2016), Ruiz (2001) e Serafini (1994), para os quais as atividades de linguagem, mediadoras de práticas sociais e culturais, encampam formas de interação, conduzidas, na perspectiva aqui discutida, por ações pedagógicas que se constituem como relevantes para a ampliação do letramento e formação cidadã de indivíduos-aprendizes em situações de ensino da escrita. O corpus, em análise, consta de 6 (seis) textos de narrativas escritas por alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de

¹ Doutor em Linguística. Professor do Departamento de Linguística – Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Oeste do Pará - Campus Rondon. heliudlmm@yahoo.com.br.

Santarém, Pará. As análises realizadas apontam para o fato de que as mencionadas narrativas escritas configuram maneiras pelas quais os alunos-escritores se posicionam como locutores de seus textos, e que, por meio de determinadas estratégias discursivas, dialogam com a realidade sociocultural de que são integrantes; isto o fazem com a mediação de ações de linguagem em mobilização no contexto das práticas em que se encontram inseridos.

2. Bases teóricas

A concepção de linguagem postulada por Bakhtin (2006, 2010a, 2016) está alicerçada em pressupostos sob os quais nossas experiências em nível simbólico se dão pela dialogicidade na relação necessária e constitutiva com o outro, por meio do qual nos construímos enquanto sentidos/ações em nossa mobilização pelo universo biossocial e cultural. É, portanto, a partir dessa compreensão que podemos entender nossas intervenções no mundo e agirmos sobre ele.

Nesse sentido, segundo Bakhtin, pressupomos um indivíduo dotado de responsabilidade², cindido em sua identidade social e constituído em ideologia. Ainda de acordo com o teórico em citação, cada campo de criatividade ideológica tem sua forma específica de orientação para a realidade e refrata essa realidade ao seu próprio modo. Assim, cada campo tem sua própria função no conjunto da vida social. Segundo esse entendimento, reafirmando as formulações de Bakhtin (2006), é válido também postular que os campos das esferas ideológicas se imiscuem e se entrelaçam, formando uma realidade biossociocultural complexa, contraditória e heterogênea em todas as suas dimensões. Mas se a realidade social não pode ser vista como simplificada e acabada, então se faz necessário agirmos sobre ela de maneira reflexiva, compreendendo-a como construída na instabilidade e no conflito.

Tendo por base a concepção de linguagem postulada por Bakhtin e alinhando-a às formulações do interacionismo sociodiscursivo, reitero a noção de que as atividades de linguagem constituem *loci* sociais e instrumentos por meio dos quais as interações se efetivam, é por meio de tais atividades que o conhecimento humano é construído e, conseqüentemente, instituído enquanto significado socialmente relevante para os indivíduos situados em contextos específicos, a partir dos quais esses mesmos indivíduos se reconhecem como atores e não como meros transmissores de informações.

As proposições de Bronckart (2007) encontram eco nas pesquisas acerca da linguagem porque dão ênfase à natureza agencial da atividade verbal como constitutiva do ser humano em todas as suas dimensões e práticas. Dada essa natureza, postulo, de acordo com Bronckart (idem), que a produção do discurso se caracteriza como ação de caráter socioideológico na qual os sujeitos, nos mais diferentes textos, se constroem e são construídos. Por essa aceção, o texto constitui uma ação discursiva complexa, dinâmica e heterogênea, conduzida numa relação dialógica circunstanciada, cujos efeitos ou desdobramentos estão atrelados às próprias formas de gerenciamento e operacionalização de processos de textualização e discursivização.

Cristóvão e Nascimento (2006), cujas postulações estão ancoradas no ISD, afirmam que

no interacionismo sócio-discursivo (ISD) tal como é proposto por Bronckart parte-se, primeiramente, do exame das relações que as ações de linguagem mantêm com os parâmetros do contexto social em que se inscrevem, a seguir das capacidades que as ações colocam em funcionamento e, sobretudo, das condições de construção dessas capacidades. Em relação às ações de linguagem e aos textos que as concretizam, o ISD propõe que primeiro se faça a análise das ações semiotizadas (ações de linguagem) na sua relação com o mundo social e com a intertextualidade. A seguir, a análise da arquitetura interna dos textos e do

² A palavra responsabilidade, advinda das formulações de Bakhtin (2016), indica, neste contexto a ação por meio da qual os indivíduos intervêm, em suas ações de linguagem nas práticas discursivas mobilizadas em sociedade.

papel que aí desempenham os elementos da língua. Enfim, que se analise a gênese e o funcionamento das operações (psicológicas e comportamentais) implicadas na produção dos textos e na apropriação dos gêneros textuais. (CRISTÓVÃO E NASCIMENTO, 2006, p. 39).

Dado o papel relevante que os textos apresentam no âmbito das ações de linguagem e entendendo que tais ações têm os textos como forma de ação na estrutura social, compreendo, então, que o agir na linguagem pressupõe engajamento, tomada de posição e reflexividade. Diante disso, torna-se lógico também compreender o modo como as atividades textuais constroem o universo biossocial, constituindo os indivíduos enquanto seres de sentido em suas várias maneiras de transitar nesse universo.

Considerando que as ações de ensinar e aprender têm como mediação constitutiva o texto, então é válido postular como essas ações, realizadas nos processos de textualização, implicam valores/posturas que extrapolam a simples tarefa de transmissão de conteúdos e informações. Ao discutir os processos de ensinar e aprender, Paviani (2011) assim se posiciona:

Ensinar e aprender, no universo da escola, são conceitos integrados e estreitamente relacionados pelas ações das partes implicadas a ponto de se pressuporem; são atos que se constituem num mesmo evento. Se os propósitos de um dos lados não interagirem com os propósitos do outro, o evento ensino-aprendizagem não se efetiva. É necessário que se aproximem ou que se constituam pontos de interseção, por meio da interação, ligando-os, como duas faces de uma moeda constituindo uma unidade. Trata-se de partes que se pressupõem colaborativas nas ações ético-educativas, movidas por interesses comuns ou que estejam igualmente interessadas (do latim *inter + essere* = estar/ser dentro), caracterizando-se como um processo de ensino-aprendizagem, envolvendo professor e aluno como sujeitos cooptados. (PAVIANI, 2011, p. 59-60).

Mas se as ações de ensinar e aprender não estão plenamente integradas, observando-se ainda uma espécie de cisão entre elas, por força de uma forte tradição escolar, na qual o ensino da produção textual escrita baseia-se na simples recomposição de modelos, urge pensar, mesmo tendo como ponto de partida essas práticas, estágios progressivos de transformação e mudança, o que pressupõe uma espécie de paulatina e contínua revisão teórico-metodológica sobre os objetivos do ensino-aprendizagem e sua conexão dialógico-ética com os sujeitos envolvidos.

Assim, é sob o princípio da alteridade e da reciprocidade corresponsável que se efetiva de modo pleno a ação de ensinar-aprender e aprender-ensinar. Logo, de acordo com Bakhtin:

Os signos só podem aparecer em um *terreno interindividual*. Ainda assim, trata-se de um terreno que não pode ser chamado de “natural” no sentido usual da palavra: não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social. (BAKHTIN, 2006, p. 35).

Mesmo que partamos de práticas e modelos incipientes e defasados, é preciso apostar em níveis progressivos de mudança. No entanto, para que as transformações aconteçam, faz-se necessário a construção de uma atitude reflexiva em relação às formas de ação pedagógicas realizadas pelos docentes em suas atividades cotidianas de ensino de língua, precisamente no que concerne à produção de textos. Acrescente-se que, tendo em conta contextos restritos a uma

tradição puramente normativista e codificadora³ de ensino da escrita, sustento aqui a necessidade de reconhecimento de práticas obsoletas presas a essa tradição, já que nem todos os docentes se reconhecem como sujeitos imersos em contextos dessa natureza, cabendo às instituições formadoras, públicas ou privadas, desencadear processos efetivos de educação contínua⁴ desses profissionais. Por outro lado, já reconhecendo a existência de práticas lacunares e insuficientes, podemos partir delas e, progressivamente, viabilizar caminhos para a sua superação e reversão, entendendo que, num determinado tipo de ação pedagógica, nem tudo se constitui como incoerente e sem sentido, ou, já fazendo sentido naquele contexto de ensino e aprendizagem, precisa ser reavaliado/repensado, pois certas práticas pedagógicas, por mais avançadas e coerentes que o sejam, não estão prontas, acabadas e completas; daí a validade de uma constante avaliação reflexiva sobre metodologias/ações em mobilização em situações de ensino e aprendizagem.

As concepções de Vigotsky (2003) apontam para as postulações, aqui por mim veiculadas, ao referirem-se à questão de que toda e qualquer ação pedagógica deve estar ancorada em parâmetros e mediações, constituindo-se como contínua, dinâmica e inacabada, pois todas as ações sociais, em seus vários âmbitos e contextos, constituem-se, de modo similar, também de processos em perene reconstrução, numa dialética que se caracteriza pela instabilidade e pela contradição.

As formulações de Vigotsky (2003, 2005) são importantes no âmbito do interacionismo sociodiscursivo porque reiteram as concepções segundo as quais somos construídos/constituídos em nossas ações sociais, que, mediadas pelo simbólico, nos possibilitam trânsitos diferenciados em contextos também diferenciados pelo próprio uso da linguagem. Cabe então à escola realizar situações de ensino-aprendizagem que possam (co)responder⁵ às exigências das práticas languageiras específicas desses contextos interativos, em sua complexidade e conflito. Schneuwly e Dolz (2004), ao postularem acerca do que denominam de “interacionismo instrumental”⁶, afirmam que

a segunda posição, a que chamaremos “interacionismo instrumental”, insiste sobre as relações ensino-aprendizagem e sobre os diferentes instrumentos que podem ser construídos para permitir a transformação dos comportamentos. Uma teoria social do ensino-aprendizagem enfoca as influências sociais a que os alunos estão submetidos, ao mesmo tempo em que leva em conta as características do lugar social no qual as aprendizagens se realizam: na escola. Ela leva em consideração as necessidades e finalidades que fazem com que os diferentes participantes busquem uma forma de interação na qual os modelos retidos dependem de sua valorização social. Ela analisa as intervenções intencionais dos professores em função de um projeto, distinto da esfera cotidiana de experiência do aluno, e estuda não só os ajustes retrospectivos para assegurar a continuidade das aprendizagens, mas, sobretudo, o efeito dos ajustes

³ A expressão tradição normativista e codificadora diz respeito a uma concepção de língua baseada no prescritivismo ligado a formas linguísticas e a uma concepção de língua tomada como código.

⁴ A expressão aqui usada é educação contínua e não continuada, já que não se parte sempre de paradigmas em continuidade, mas, na maioria das vezes, rompendo-se com paradigmas já estabelecidos. O termo educação contínua diz respeito a uma formação em decurso no âmbito das atividades profissionais no exercício de suas funções.

⁵ A palavra (co)responder tem aí o sentido de intervenção em relação as exigências das práticas sociais mobilizadas nos mais diferentes contextos de uso da linguagem.

⁶ Aspas dos autores.

prospectivos, em função do modelo buscado, das novidades introduzidas e do pré-enquadre proposto. (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 40-41)

As postulações dos autores levam em consideração as experiências sociais/culturais dos alunos e, tendo como base essas experiências, os professores colocam esses alunos diante de outras experiências. Assim, tendo como ponto de partida o espaço escolar – como espaço também social – os professores devem conduzir ações de linguagem que propiciem a esses aprendizes a apropriação de saberes pertencentes a campos da atividade humana que ainda são desconhecidos dos alunos, o que deve se dar de forma progressiva e contínua, de modo a fazer a conexão destes com os conhecimentos e vivências dos contextos sociais dos quais tais alunos fazem parte e estão imersos.

Como a condução das ações acima referidas não deve se dar de maneira simplificada, ancorada numa tradição normativista e autoritária, é necessário que os professores desenvolvam práticas nas quais os sujeitos aprendizes possam se reconhecer como socialmente identificados com os contextos nos quais se acham integrados, para, a partir daí, mobilizar ações de ensino e aprendizagem que possam ir *pari passu* ao encontro de outros saberes, inclusive saberes ligados ao campo da ciência, da filosofia, da arte, da tecnologia de última geração e da informação crítico-reflexiva. Todos esses saberes propiciam modos de transitar satisfatórios dos indivíduos pelos diferentes espaços sociais, cujas proficiências linguístico-discursivas primam pela capacidade reflexiva de avaliar e argumentar frente às mais diversas situações de interação e confronto.

Segundo Schneuwly (1994), no processo de desenvolvimento do indivíduo, sua inserção em diferentes atividades sociais lhe dá condições para a construção de conhecimentos acerca dos gêneros e acerca dos esquemas sociocognitivos para a sua efetiva realização. Assim, os gêneros discursivos constituem instrumentos sociorretóricos imprescindíveis para a inserção dos indivíduos nos espaços sociais e institucionais. Dada essa noção, postulo a favor de ações de ensino que considerem as atividades de ensino-aprendizagem como conectadas às diferentes práticas de linguagem em mobilização na sociedade contemporânea, a partir das quais os diversos conhecimentos possam ser praticizados, oportunizando-se aos aprendizes instrumentos necessários ao exercício da prática cidadã, numa sociedade, como a nossa⁷, na qual a grande maioria dos indivíduos ainda se encontra destituída das benesses sociais. Assim, não há como partir de experiências sociais específicas sem levar em conta as relações sociais implicadas nessas experiências e os desdobramentos do sentido de determinadas práticas para uma intervenção (ou não) nas estruturas de poder historicamente estabelecidas, que, por vários métodos ou instrumentos, têm estado a serviço de grupos hegemônicos, cujos interesses têm se sobreposto aos interesses de seguimentos sociais há muito tempo excluídos e marginalizados.

Para Moura (2016), as situações de escrita devem estar consorciadas com as experiências languageiras dos aprendizes, fazendo-se dessas situações instrumentos para mobilização e inserção em práticas pelas quais devem/precisam transitar. Se o ensino de textos se dá como um tipo de ação meramente prescritivista e “descontextualizada”, no sentido de não provocar/desencadear uma reflexão sobre o seu significado de tais experiências, então não se constitui como ensino de gênero, conforme proposto por Bakhtin (2006, 2010a, 2010b, 2016), no qual toda ação social de linguagem pressupõe uma atitude de responsabilidade frente às diferentes esferas ideológicas, as quais, constituindo os indivíduos em sujeitos, também implica um posicionamento político-responsivo⁸ desses indivíduos diante dos diversos discursos,

⁷ No caso em questão, a sociedade brasileira atual.

⁸ A expressão posicionamento político-responsivo tem o significado de intervenção dos sujeitos nas práticas de linguagem em ação nas várias instâncias da sociedade.

tomados pois como atos de linguagem e não somente como simples transmissão de informações/conteúdos, como se estes estivessem desprovidos de sua natureza essencialmente ideológica.

Diante das colocações acima veiculadas, faz-se necessária a construção de ações de ensino e aprendizagem que possam deslocar-se das comodificações e naturalizações referentes ao trato da língua e da linguagem, intencionando-se a realização de ações pedagógicas nas quais os alunos consigam agir como agentes reflexivos do que leem, falam e escrevem. Assim, em termos de escrita, se constituam como indivíduos que, ao interagirem na língua e na linguagem, possam se dar conta do alcance de seus discursos, sobretudo quando instigados/questionados pelo professor, precisamente quando instanciados ideologicamente pelos contextos discursivos a partir dos quais são levados a dizer.

Frente ao exposto, uma escrita de fato significativa deve constituir-se como atividade significativamente relevante, em que os alunos ajam discursivamente sobre o que dizem, mesmo instanciados pelas condições sócio-históricas em que se acham, de certa forma, constringidos, e pelas experiências cotidianas, nas quais intervêm sentidos comodificados⁹ ou naturalizados. No entanto, é tendo como ponto de partida essas experiências já estabilizadas, que o professor pode construir estratégias de intervenção/reflexão sobre o que os alunos textualizam e fazem significar, o que vai muito além de uma análise linguística de base formal e funcional, para deslocar-se para uma tomada de posição responsiva e socialmente engajada, dada a complexidade dos espaços sociais pelos quais transitam ou que poderão transitar ao longo de seus percursos.

Considerando que as práticas de avaliação dos textos dos alunos constituem parte essencial das práticas pedagógicas mobilizadas pelo professor em sua ação de ensinar, é válido compreendermos, de acordo com os dados analisados, que tais práticas têm atuado tão somente em termos de uma produção final realizada por esses aprendizes, além do fato de que essas avaliações têm se centrado, apenas em aspectos caligráficos, ortográficos, de regras de pontuação ou acentuação gráfica ou em questões de natureza mais física quando do uso do espaço topográfico do texto, desconsiderando-se os aspectos discursivos, textuais e sociorretóricos dos quais os alunos devem se apropriar. Estes aspectos devem constituir o cerne do ensino de língua. No entanto, as posturas de âmbito prescritivo e normativo ainda circulam nas salas de aula, impondo restrições quanto às possibilidades de ampliação da capacidade discursiva dos aprendizes, na conexão que deve estabelecer com as práticas de linguagem em mobilização nas diversas instâncias da sociedade.

Segundo Serafini (1994), a tarefa de correção de textos se apresenta, na escola, como um conjunto de intervenções que o professor realiza, tendo como prioridade apontar defeitos e erros e muito menos para avaliar. Serafini (idem) aponta três tipos de correção: a resolutive, a indicativa e a classificatória. Para a autora, a correção resolutive centra-se em corrigir os erros encontrados no texto, reescrevendo palavras, frases e sequências. Essa postura está relacionada à opinião do professor, com uma sobreposição de seu discurso ao discurso do aluno, apresentando-se, assim, com uma ação autoritária e impositiva. Nesse sentido, o professor retira a possibilidade do aluno de refletir sobre o seu processo de escrita, que deve estar direcionado não somente para questões de natureza lexical, mas, sobretudo, para questões de âmbito discursivo.

Ruiz (2001) propõe um quarto tipo de correção: a textual-interativa, na qual se observam textos escritos pelo professor na folha do aluno. Nesse tipo de correção, o professor leva o aluno a refletir sobre a forma como escreve, dando-lhe oportunidade de repensar o que escreveu, de

⁹ O expressão sentidos comodificados diz respeito a formas de naturalização de determinados sentidos, tendo em conta os efeitos ideológicos de construção de determinadas formas de pensar e agir dos indivíduos.

forma a reavaliar o seu discurso e encontrar uma maneira de dizer o que diz de modo mais consistente e relevante. Assim, problemas de concordância, de regência, de ortografia e de organização espacial do texto podem ser tratados depois. Logo, o que importa, nesse momento, é a ampliação da capacidade de linguístico-discursiva do aluno, sendo o professor o mediador-dialógico desse reencontro do aluno com seu próprio texto, momento este em que o escritor pode tomar consciência do que diz, da forma mais apropriada de discursivizar acerca de determinados temas, ficando subsumidos a este tipo de correção os outros tipos anteriormente citados, os quais devem atuar em detrimento da construção de um discurso no qual o locutor/escritor se constitua como agente-reflexivo do seu ato enunciativo.

Segundo Ruiz (idem), uma correção centrada na perspectiva textual-interativa dá condições para que o professor possa perceber problemas de redação do aluno, agindo colaborativamente com este. Segundo Moura (2016), instigando-o a ter uma visão crítica acerca do que escreve, na medida mesmo em que o aprendiz se coloca como avaliador de um conglomerado de sentidos veiculados no processo de construção do texto, tendo a liberdade de fazer escolhas e de repensar a cadeia de sentidos posta a serviço do seu projeto de dizer.

3. Análise de textos escritos por alunos do 7º ano do ensino fundamental.

Analisando, nesta seção, produções textuais de alunos 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Santarém, Pará. O objetivo da análise é discutir, com base nas produções dos alunos – considerando a atividade realizada pela professora – o distanciamento entre prática pedagógica aí desenvolvida em relação a uma concepção interacionista-discursiva, as contradições que permeiam tal prática e encaminhamentos que podem ser feitos a partir da atividade proposta. Dado o caráter qualitativo da abordagem, analiso 6 (seis) textos produzidos pelos alunos, a partir dos quais faço algumas projeções e generalizações. Numero os mencionados textos de 1 a 6. Mesmo considerando a natureza normativa/codificadora da atividade realizada, é possível, a partir dela, vislumbrarmos formas de ação que se projetem para uma postura interacionista e sociodiscursiva, levando em conta a possibilidade de progressivos avanços em contextos de ação pedagógica que ainda se centram em paradigmas atrelados a uma visão estritamente instrumental, codificadora e normativa de ensino de língua materna.

Considerando que a pesquisa ainda está em sua fase preliminar, analiso, inicialmente, algumas atividades de correção de textos de alunos, levando em conta alguns procedimentos de correção de textos, dentre os quais aqueles mais centrados em itens de natureza normativa e prescritiva, sem que o professor se dê conta da relevância de uma escrita interativa, na qual o aluno possa refletir sobre os processos de construção do texto e em que esses processos possam atuar como espaços discursivos nos quais o locutor age reflexivamente acerca de suas enunciações.

Para as análises, tomo como referente as seguintes categorias de âmbito discursivo, fazendo inserções reflexivas sobre o modo como os textos são avaliados¹⁰ pela professora:

- 3.1 Evidência de uma concepção estritamente normativista de ensino de língua.
- 3.2 Ênfase no sistema caligráfico e espacial do texto, com avaliação imprecisa ou vaga da produção textual.
- 3.3 Destaque em relação à coerência macroestrutural do texto.
- 3.4 Ausência de explicitude quanto aos aspectos semântico-discursivos do texto.

¹⁰ Quando falo em avaliações de textos, realizadas pelo professor, considero as diferentes formas por meio das quais o professor compreende e intervém qualitativamente ou quantitativamente nas produções feitas pelos alunos, o que não pressupõe, sempre, avaliações tomadas como produto, mas também como processo.

3.5 Avaliação baseada em parâmetros de natureza pessoal ou subjetiva.

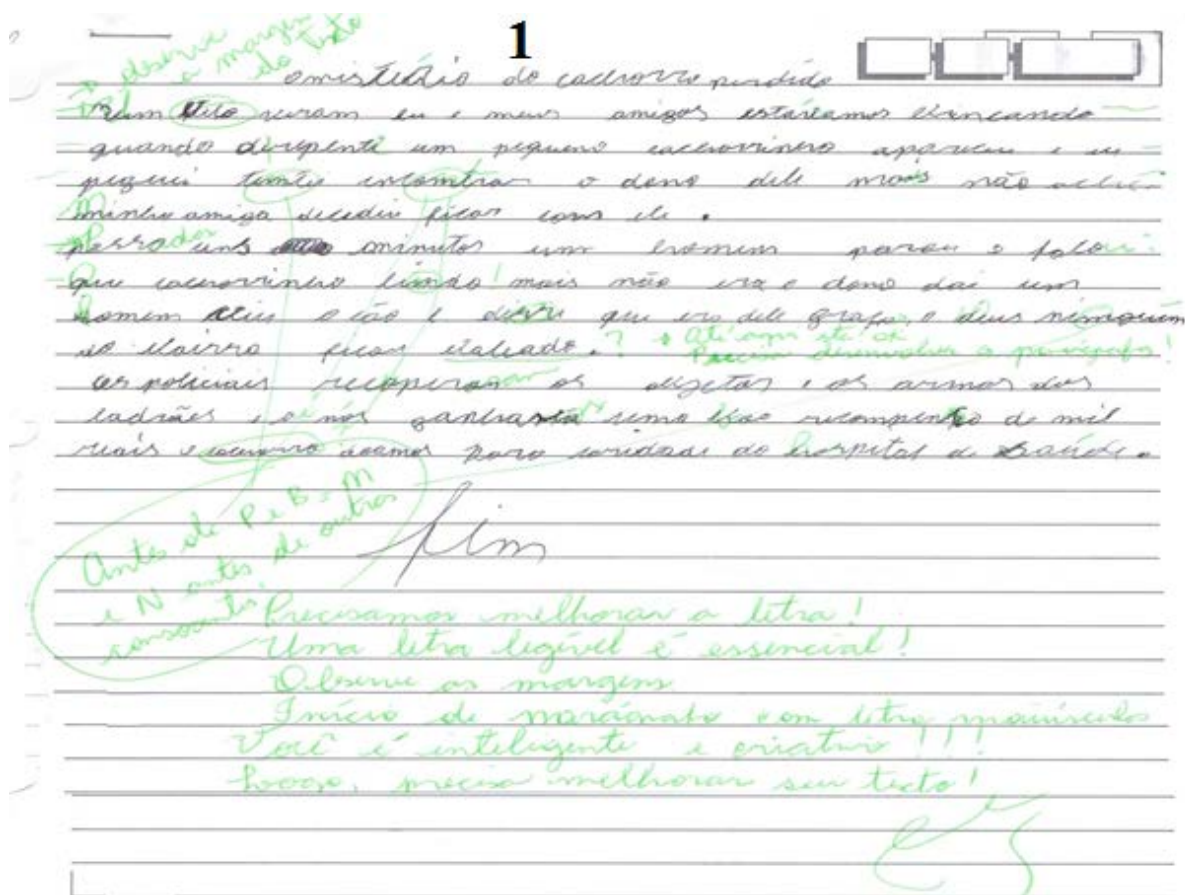
3.6 Desconsideração de aspectos socioculturais envolvidos na produção textual.

Tendo por base as categorias acima apresentadas, discorro sobre a forma como um trabalho voltado para essa concepção de ensino pode constituir uma lacuna no que concerne à formação de indivíduos proficientes discursivamente e não apenas preocupados com aspectos mais superficiais da construção dos textos.

3.1 Evidência de uma concepção estritamente normativista de ensino de língua.

Como observado nos textos analisados, a professora, em sua avaliação, fica restrita a uma visão prescritivista e codificadora em relação aos textos.

Vejam como exemplo, observações que fez no texto 1 em análise:



Texto 1 - Concepção estritamente normativista de ensino de língua.

As recomendações avaliativas da professora centram-se em aspectos ortográficos, notacionais¹¹ e estruturais mais gerais do texto escrito, mas não avalia, de modo mais específico, a capacidade discursiva do aluno de dizer coisas que fazem sentido para o contexto social a partir do qual enuncia valores/sentidos, levando em conta a intervenção desses valores para o processo de (re)construção de sua realidade. Ao não dar ênfase a tal perspectiva, é possível que a ação pedagógica da professora trate a ação de ensinar como uma tarefa mecanicista, mais

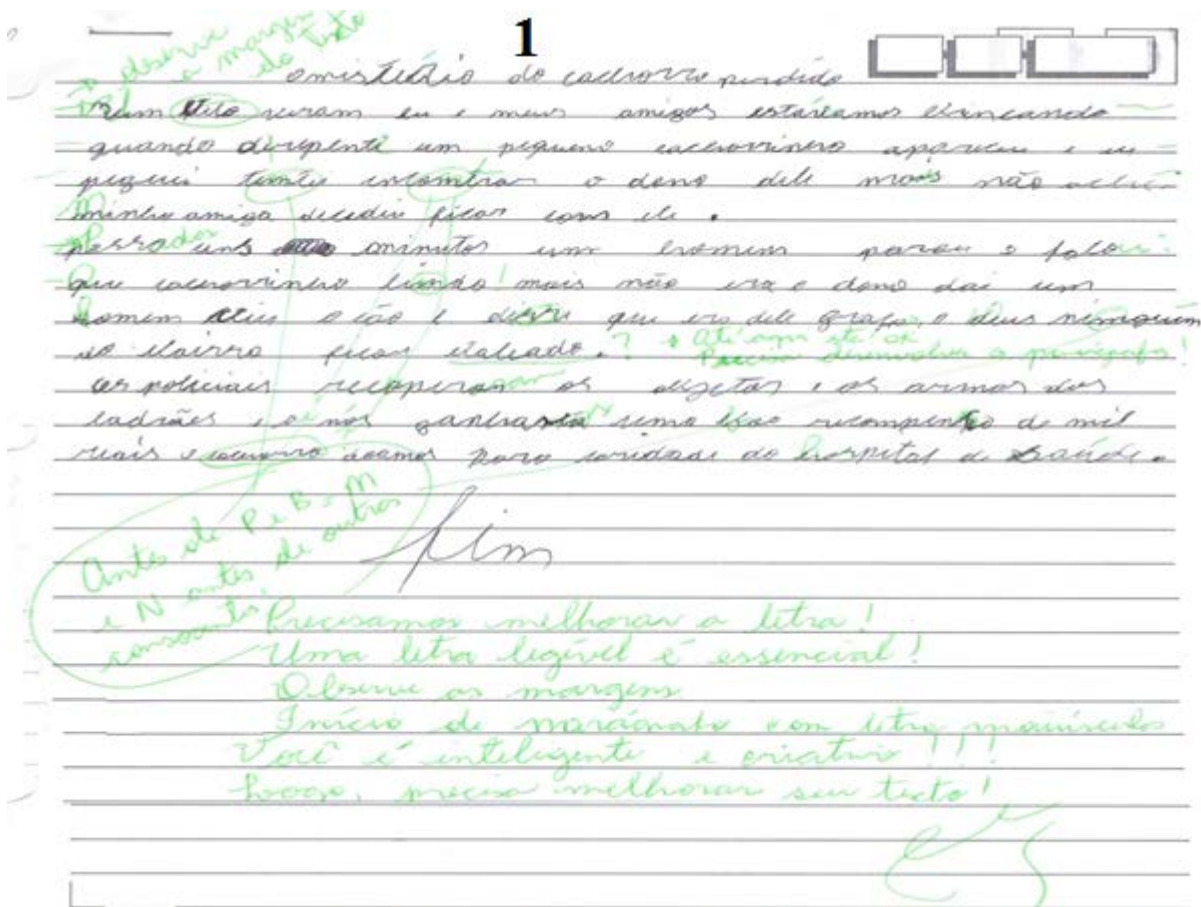
¹¹ A expressão aspectos notacionais diz respeito ao sistema notacional ortográfico e/ou padrão da língua como registro culto.

voltada propriamente para a correção e não para a apreciação dos discursos produzidos pelos alunos, tendo em vista o tema aí proposto.

3.2 Ênfase no sistema caligráfico e espacial do texto, com avaliação imprecisa ou vaga da produção textual.

A professora também dá muito destaque à caligrafia. Embora a legibilidade gráfica e espacial sejam aspectos relevantes na produção dos textos, a restrição pura e simples a esses aspectos desconsidera outros aspectos muito mais importantes, como a capacidade do aluno de referir e argumentar sobre a sua realidade social e sobre a forma de entender os fatos veiculados pela mídia, principalmente pela mídia televisiva, tendo o professor o papel de propiciar visões críticas sobre o modo como essa mídia se posiciona sobre determinados assuntos.

Observemos as anotações da professora no texto 1:



Texto 1 - Ênfase no sistema caligráfico e espacial do texto.

O destaque quase que exclusivo aos aspectos supramencionados, tira a chance de uma intervenção mais efetiva do professor no sentido de ampliar a capacidade textual-discursiva e sociorretórica dos alunos. A professora fica então restrita aos aspectos caligráficos e ortográficos. Elogia o escritor quanto à sua inteligência e criatividade; instruindo-o em relação a melhoria do texto, mas não explicitando em que consiste essa melhoria.

É o que acontece também no texto 4: a professora diz que o aluno é criativo, parabeniza-o, aconselha-o a observar as margens da folha de papel e diz que a letra dele é legível. As

anotações feitas por ela configuram uma avaliação reduzida tanto a fatores superficiais quanto a aspectos imprecisos ou vagos da produção do texto.

Vejam os textos:

Tabalhas de Fortuna 4

O mistério do cachorro perdido


Um dia eu e meus amigos estávamos brincando na rua e apareceu um cachorro rinho que quase foi atropelado ~~por~~ um carro, quando eu o ~~salvei~~ ^{vi} logo no dia seguinte uma mulher passou e viu o cachorro rinho e foi embora, e um homem passou e pegou no cachorrinho e disse que ele era ~~monitinho~~.

Depois de algumas horas um outro homem chegou e disse que ele era dele e que o nome dele era Guilherme e o levou, ~~eu~~ eu e meus amigos Guilherme e o Marcos o pegamos e descobrimos onde ele morava, e esse mesmo homem era um perigoso ladrão que já tinha roubado a casa da mulher e levou várias coisas dela e ainda queria recompensa por ter achado o cachorro. Então fomos o achado, e o ladrão tentou fugir. Depois que descobrimos a verdade mas ele não conseguiu fugir porque meu amigo Marcos o ~~balou~~ ^{balou} com uma pedra não o acertou e pegou no policial sem querer. Eu dei uma ~~memória~~ ^{memória} e ele o acertou no ladrão e os policiais ~~gloraram~~ ^{gloraram} o ladrão preso. Eu ~~Thais~~ ^{Thais} Marcos, Guilherme ganharam uma recompensa de R\$ 1.000 reais por que descobrimos que além de tudo conseguimos ajudar os policiais prender o perigoso elemento. ~~pegamos~~ ^{pegamos} a recompensa e fomos para casa muito felizes.

- Você é um craque! Parabéns!

- Obrigado as meninas.

- Sua letra é líquida OK.



Texto

4 - Avaliação imprecisa ou vaga da produção textual.

Como verificado, não há como considerar as ponderações da professora como avaliação. Por outro lado, se não ensinou sobre aspectos mais específicos relativos à construção do texto, acerca dos quais não faz inserções de caráter avaliativo, embora o texto contenha tais aspectos - precisamente no que concerne à sequenciação dos fatos narrados e à relação de contiguidade existente entre eles - então as sugestões avaliativas feitas por ela se apresentam como incoerentes e insuficientes para aspectos essenciais a construção de um texto, aspectos estes até certo ponto contemplados na produção textual do aluno. Assim, é válido afirmar que o aluno observou fatores de progressão de sentidos exigidos pela textualidade em nível

macrosemântico-discursivo, o que não foi levado em consideração pela professora em sua avaliação.

3.3 Destaque em relação à coerência macroestrutural do texto.

A professora chama atenção para a coerência macroestrutural do texto, ao afirmar que a aluna precisa organizar o texto em parágrafos. Ao que parece, associa essa divisão de parágrafos à construção da coerência textual em termos de introdução, desenvolvimento e conclusão como se a mera disposição em parágrafos pudesse dar conta da sequenciação lógico-temporal da narrativa. No entanto, ao escrever a história, a aluna consegue conduzir as informações em nível tópico-temático e macrosemântico-discursivo, aspectos para os quais a professora chama atenção.

Vejamos o texto 3:

3

*Eu e meus
melhores
amigos*

*há uns anos atrás eu era uma menina
assim como você Raynara, minha melhor
amiga, eu morava no bairro Klairi a escola era longe
eu ia andando no sol, emprestava livros mas eu não
faltava, era longe e muito diferente de hoje, hoje você e
lauram vão de carro, foi uma vez eu, um menino cha-
mado Felipe, nós nos apaixonamos, ficamos juntos mas
que meus pais não queriam aceitar eu não gos-
tava da minha sogra e ele não gostava da sogra
dele sabe como não os pais né?!*

*Um dia eles disseram que aceitar por que o mesmo amor
é mais forte do que tudo, usamos até hoje juntos...
ai voltando pra escola tinha umas meninas
que ameaçava eu e minhas amigas, ela dizia
que ia meter o pernilo na gente só que
elas não compravam o que falava, aí passou
tudo voltamos a nos falar, eu me casei tive dois
filhos e maravilhosos e Sabrício filho da Ana
e Raynara filha do Sabrício que hoje estão
recontando a minha história.*

Sim.

*- Você precisa organizar seu texto em parágrafos
- Introdução
- Desenvolvimento
- Conclusão*

- Parabéns! Você é uma aluna criativa!

Texto

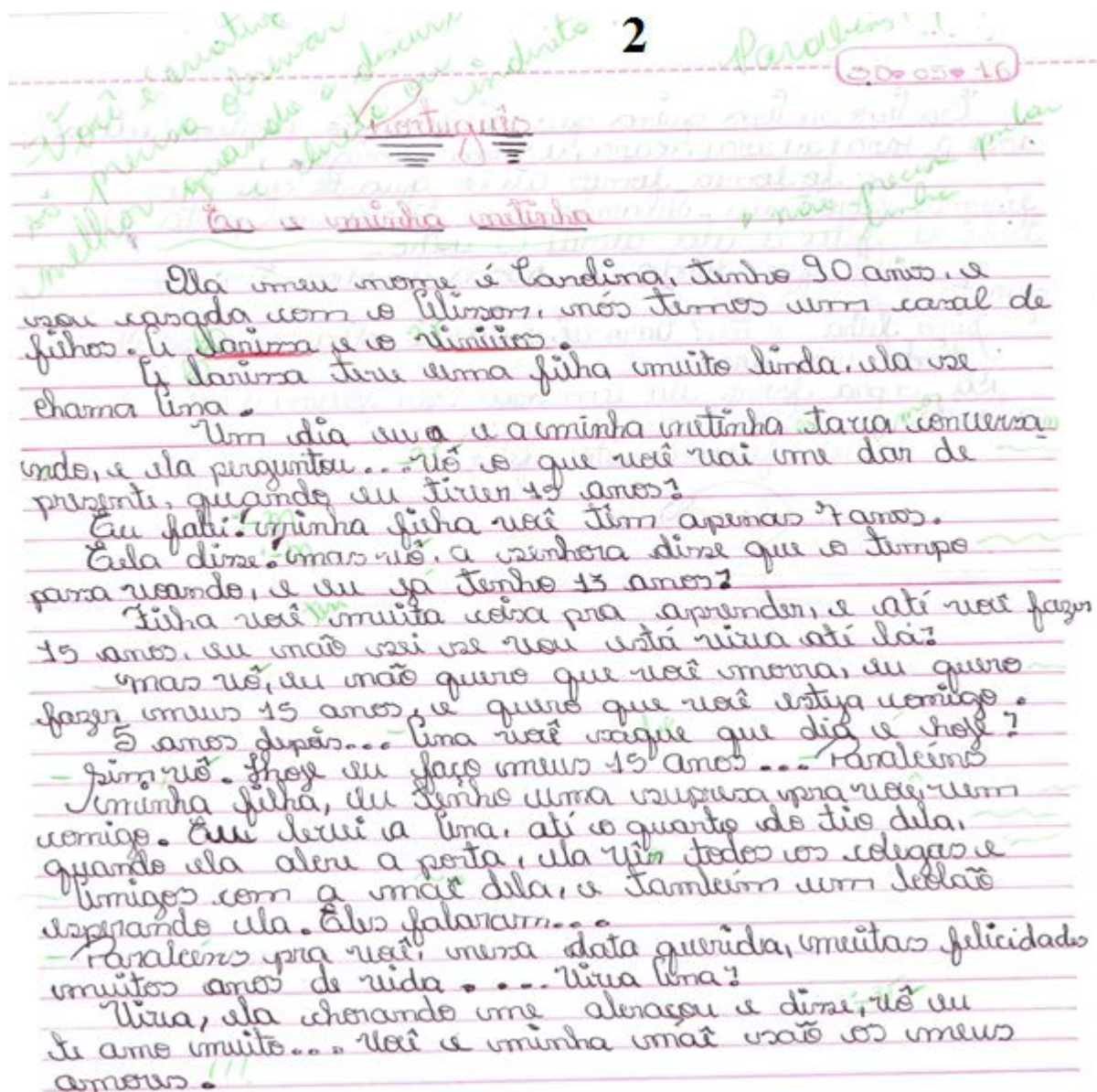
3 - Destaque em relação à coerência macroestrutural do texto.

Ao ler o texto, vemos como a aluna consegue reconstruir, no seu discurso, a “voz”¹² da avó, colocando-se no papel dessa personagem que lhe é tão familiar e próxima. Utiliza também uma linguagem condizente com usos em circulação nos espaços sociais por onde transita, o que torna o texto muito mais autêntico, constituindo-se, pois, como locutora do seu próprio discurso, obedecendo aos elementos constitutivos da macroestrutura textual.

3.4 Ausência de explicitude quanto aos aspectos semântico-discursivos do texto.

Ao fazer colocações sobre aspectos discursivos do texto, especificamente quanto à construção do discurso direto e do indireto, com ênfase, portanto, nas vozes narradoras, a professora não explicita quanto às diferenças existentes entre esses dois planos da narrativa.

Observemos o exemplo desse aspecto no texto 2:



Texto 2 - Ausência de explicitude quanto aos aspectos semântico-discursivos do texto.

¹² A palavra “voz” tem aí a acepção de discurso, em sua perspectiva de atividade social situada e emergenciada pelo contexto de sua produção.

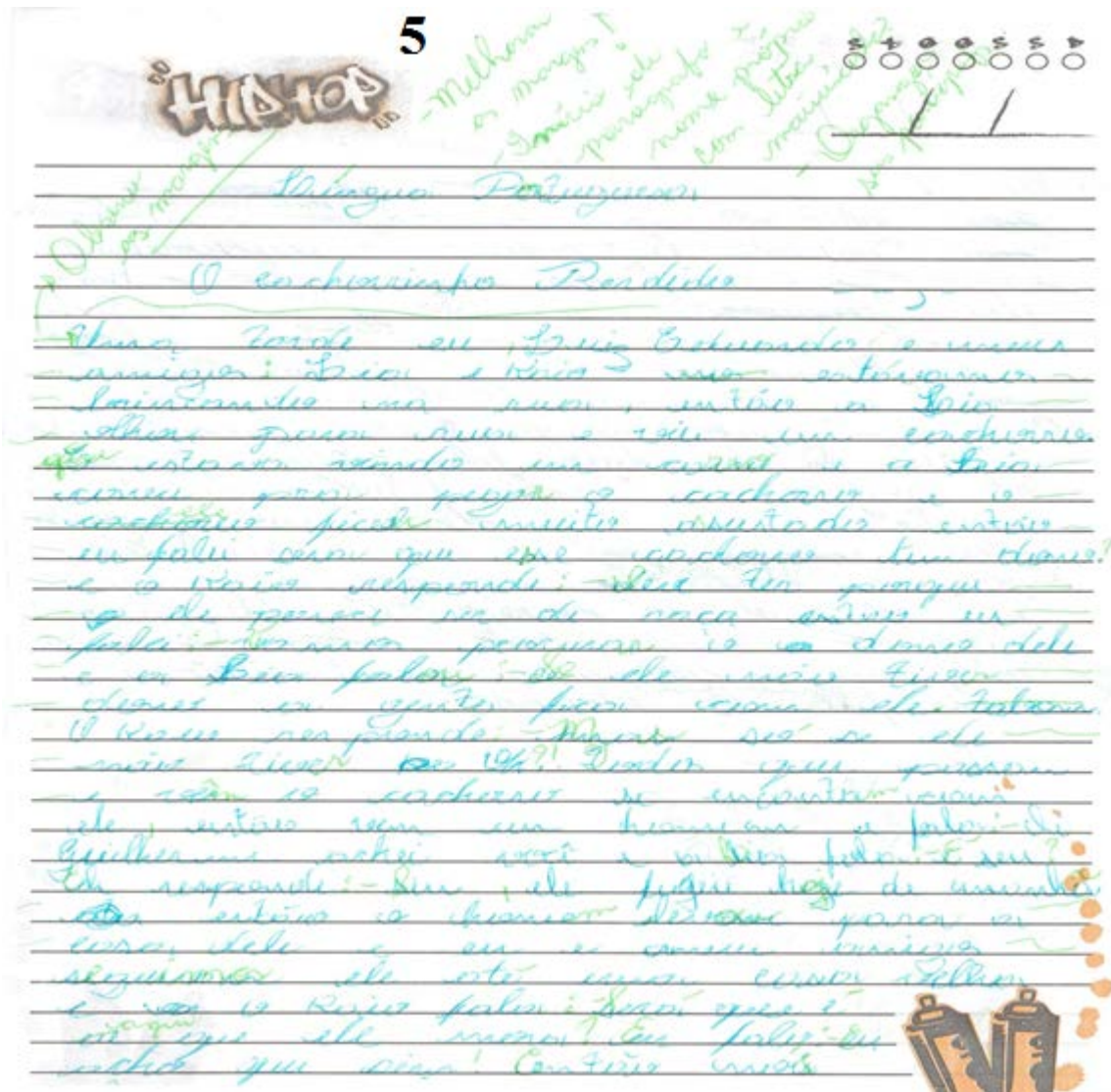
É possível que as observações da professora sejam meramente convencionais, no sentido de apenas se ater a aspectos gráficos relativos a esses planos, o que é evidenciado por uma avaliação muito vaga e geral aí expressa.

3.5 Avaliação baseada em parâmetros de natureza pessoal ou subjetiva.

Ao comentar o texto 5, a professora diz que o aluno é esperto e criativo, o que também está presente nos demais textos por ela avaliados. Esse tipo de consideração, embora válido do ponto de vista mais afetivo e pessoal, não constitui uma inserção crítico-avaliativa acerca de processos textuais e discursivos envolvidos nas produções dos alunos, como, por exemplo, a colocação (ou não) de elementos coesivos e anáforicos constituintes da arquitetura dos textos.

Se as inserções mencionadas não se voltam para esses elementos, é possível que se reduza a posicionamentos de âmbito subjetivo e personalístico, o que não contribui para a ampliação da capacidade dos alunos em nível da organização/sequenciação das ideias veiculadas em suas produções.

Observemos o texto 5:



6

D S T O O S S

Minha infância

Numa tarde em que eu estava mexendo no jardim quando meus dois netinhos perguntaram: "vó como foi seu casamento com o vovô?" foi lindo minha netinha foi o casamento mais especial pra mim, oi foi assim que foi.

Há 70 anos quando eu era vovó um semana tristeza quando meu marido Juan F. sofreu um grave acidente que foi um grande desastre pra mim oi logo após minha filha teve dois ^{filhos} casal que era menino e menina. O nome Ana Bissio e Alemão, era meus netinhos muito queridos por mim oi meu marido oi gosta deles mais ele não resistiu acabou morrendo oi toda noite chorava pensando no meu marido que sempre amei ele mais pra minha alegria nasceu a Ana uma menina Educada e inteligente oi sua mãe Paula depois da Ana nasceu o Alemão o nome dele é assim porque ele era branco, de olhos azul forte oi deu o nome de Alemão oi como eu era oi vó deles minha infância foi muito legal pra eles Alemão ele era um menino que carinhoso e amorge com sua vó ele sim ele gostava tanto tanto mesmo oi Assim eles foram crescendo oi ficando cada vez mais diferente oi ficaram jovens lindos oi Alemão foi tinha 17 oi Ana tinha 19 como Ana era a mais velha ela nunca arrumou filho da sim sempre teve notas boa alcantares do seu irmão eles vendo que sempre sofria pela perda do seu vó eles cuidava bem da sua vó oi agora eles vivi felizes para sempre!

F I M

- Você é criativa logo precisa se organizar quanto a sequência dos fatos narrados.

- Descreva alguns detalhes em seu texto.

(e x ir)

uma parte ficou confusa!

Texto 6 - Desconsideração de aspectos socioculturais envolvidos na produção textual.

A professora restringe-se a parabenizar o aluno quanto ao texto escrito por ele, no entanto, não esclarece os aspectos positivos sobre os quais reside o seu elogio. Chama também atenção para um aspecto secundário: a centralização do título da história, o que não se apresenta como relevante para uma avaliação de aspectos discursivos e socioculturais envolvidos na produção textual. Na parte inferior do texto, faz uma avaliação vaga no que concerne à sequenciação dos fatos, não apontando, portanto, quais elementos quebram a sequência lógico-temporal desses fatos, aponta também para aspectos ortográficos. Logo, fica limitada a considerações mais gerais. Esse tipo de postura não se apresenta como uma avaliação mais

detalhada e profunda de fatores inerentes à textualidade, no caso o desenvolvimento do tópico discursivo e da progressão temática do texto.

Por outro lado, temas como *Minha Infância* e similares dizem respeito a assuntos de âmbito mais geral. A professora não propiciou situações nas quais temas mais específicos, ligados aos objetos culturais da(s) comunidade(s) que integra(m) o ambiente escolar, pudessem ser contemplados nas produções dos alunos. A ausência de tais temas pode concorrer para uma espécie de fosso entre os códigos culturais dos sujeitos integrantes do espaço escolar e o que a escola tematiza no âmbito dos seus próprios muros, ignorando a identidade social e identitária dos indivíduos participantes do processo educativo, que aí precisam se reconhecer como cidadãos crítico-avaliativos dos espaços de linguagem por onde transitam.

Considerações finais

As análises realizadas neste artigo apontam para a questão de que as ações pedagógicas direcionadas para uma concepção interacionista e sociodiscursiva ainda parecem não estar presentes nos espaços pedagógicos de ensino de língua, no caso aqui analisado nas ações referentes ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa em nossas escolas. As projeções levantadas na pesquisa, ora em realização, podem levar à conclusão de que as posturas/ações referentes ao ensino da escrita estão distanciadas de práticas que se constituam como relevantes para os contextos nos quais os alunos estão inseridos. O que se observa, portanto, é um fosso entre as experiências sociais desses alunos e o que a escola de fato se propõe em termos de construção de saberes, prevalecendo abordagens normativistas/prescritivistas, levando em conta que a escola, enquanto espaço de construção do conhecimento, ainda não se propôs a rever determinadas práticas obsoletas e defasadas.

Como evidenciado nas correções feitas pela professora, não há uma preocupação desta em relação a fatores textuais-discursivos envolvidos nas produções dos alunos, o que reafirma o fato de que as práticas de ensino de língua ainda estão centradas em perspectivas instrumentalistas, normativistas e puramente codificadoras, nas quais se observa um distanciamento entre a escola e as práticas sociais em mobilização na sociedade atual.

Writing activities in texts of 7th grade students: normativism versus interactionist and sociodiscursive perspective in the scope of pedagogical actions of portuguese language teaching

ABSTRACT: The aim of this article is to analyze written productions of 7th grade students and evaluation of the teacher about these productions, taking into account the propositions interposed by sociodiscursive interactionism. I take as a reference the postulates of Bakhtin (2006, 2010a, 2010b, 2016), Bronckart (2007), Vigotsky (2003, 2005) and Schneuwly and Dolz (2004), for which language activities in school should be with the practices in mobilization in society. The corpus consists of 8 (eight) texts. The analyzes point to the fact that these narratives constitute ways in which students establish themselves as producers of their discourses, going against prescriptions made by teachers.

Keywords: Sociodiscursive interactionism; Written productions; Pedagogical interventions.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2007.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 37-55.

MOURA, H. L. M. *Atividades de produção escrita realizadas por alunos da educação básica: uma perspectiva interacionista e sociodiscursiva do ensino de língua materna*. Mimeo, 2016.

PAVIANI, N. M. S. Aprendizagem na perspectiva da teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 18, n. 1, p. 58-73, jan./jun. 2011.

RUIZ, E. M. S. D. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. São Paulo: Globo, 1994.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: REUTER, Y. (org.) *Les interactions lecture écriture*. Paris: Peter Lang, 1994.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2004.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.