

Sociointeracionismo: pressupostos teóricos para o embasamento de práticas escolares em leitura e escrita¹

Marco Aurélio Cosmo MACHADO²
Maria Luzimar Fernandes dos SANTOS³

Resumo: Este artigo tem como objetivo principal apresentar os pressupostos teóricos da concepção sociointerativa de língua e suas implicações no ensino de Língua Portuguesa (LP) como língua materna. À luz de Marcuschi (2008), Antunes (2010) e Koch (2011), serão expostas as principais características dessa visão de língua através de comparações com outras concepções e reflexões sobre o objetivo maior do uso da língua. Posteriormente, demonstraremos como essa visão influencia na aprendizagem de LP como língua materna. Para tanto, os processos que permeiam a leitura e a escrita de textos serão apresentados a fim de que possamos embasar as práticas de leitura e produção textual no âmbito escolar. Em seguida, apresentaremos uma proposta de atividade embasada no sociointeracionismo e direcionada para o 4º ano do ensino fundamental. Por fim, conclui-se que considerar o ensino de LP à luz do sociointeracionismo é outorgar à leitura e escrita objetivos claros e funcionais que irão dar sentido à produção textual dos alunos.

Palavras-chave: sociointeracionismo; leitura; produção textual.

Abstract: This article has as main objective to present the theoretical assumptions of the sociointeractive conception of language and its implications in the teaching of Portuguese Language (PL) as a mother language. In the light of Marcuschi (2008), Antunes (2010) and Koch (2011), there will be exposed the main characteristics of this language view through comparisons with other conceptions and reflections about the main objective of language use. Then, we will demonstrate how this view influences in the learning of PL as a mother language. Therefore, the processes that permeate the reading and writing of texts will be presented so that we can base the reading and textual production practices in the school scope. Next, we will present an activity proposal based on sociointeracionismo and directed to the 4th grade class of basic education. Therefore, we concluded that to consider the teaching of PL in the light of sociointeracionism is to give to reading and writing clear and functional objectives that will give meaning to the textual production of the students.

Keywords: sociointeracionism; reading; textual production.

Introdução

As práticas de ensino são embasadas na concepção de língua que se adota. Ou seja, a depender do que se entende por língua, os profissionais da educação seguem métodos e, por conseguinte, metodologias que promovem essa visão.

1 Trabalho apresentado na modalidade banner no Congresso Acadêmico Integrado de Inovação e Tecnologia – CAIITE. Maceió-AL, 16 de junho de 2015.

2 Pós-graduando em Psicopedagogia Institucional no Centro Universitário Cesmac. Maceió-AL. Correio eletrônico: marcoareliocosmomachado@hotmail.com

3 Mestrado em Educação pela Universidade da Cidade de São Paulo (UNICID) e professora do Centro Universitário Cesmac. Maceió-AL. Correio eletrônico: marialuzimar2012@bol.com.br

O pensamento sociointeracionista (MARCUSCHI, 2008; ANTUNES, 2010) teve início em meados dos anos 80. Nessa concepção, a língua não é vista somente como estrutura ou processo cognitivo, muito menos como mero instrumento de comunicação (concepção de língua como instrumento). Ela é efetivada num meio social e histórico, no qual o sujeito faz seu uso em práticas contextualizadas com uma finalidade já definida. Esse processo é dialógico porque necessita do outro para construir significado.

Infelizmente, percebe-se que muitas práticas de ensino ainda são fortemente embasadas na visão de que a língua é limitada por sua estrutura. Isso resulta na utilização de métodos e procedimentos que promovem um ensino baseado na repetição de estruturas descontextualizadas e sem sentido. Assim, espera-se que este artigo sirva como norteador de práticas de ensino que promovam a utilização da língua de modo contextualizado e com objetivos definidos, o que justificaria a importância deste trabalho.

Este artigo foi elaborado à luz de autores como Marcuschi (2008), Antunes (2010) e Koch (2011) no que concerne o sociointeracionismo e o conceito de texto e suas implicações no ensino, uma vez que, a depender da visão que se tem dele, os procedimentos de ensino se diferenciam.

Inicialmente foi feita uma pesquisa bibliográfica sobre a concepção sociointeracionista de língua. Após a pesquisa, foram elencadas as principais características da concepção em questão, além de comparações com outras concepções de língua. Em seguida, foi feita uma análise referente à noção de sujeito adotada pelo sociointeracionismo. Fez-se necessário também expor os conceitos de gênero textual e tipologia textual, além de demonstrar o que é um texto e qual o seu papel no ensino de línguas. No que concerne à leitura e à escrita, foram utilizadas obras que apresentam os processos necessários para a compreensão leitora e a produção textual.

Após a leitura, fichamento e comentários das obras, foi elaborada uma proposta de atividade. Esta proposta é voltada ao 4º ano do ensino fundamental I. Ela servirá, principalmente, como exemplo da utilização da abordagem sociointeracionista no ensino de LP como língua materna, contendo tanto o desenvolvimento das aulas quanto a atividade proposta utilizando o gênero textual carta pessoal.

Pretende-se que este material seja fonte de consulta para esclarecimentos sobre a abordagem em questão e em como aplicá-la em sala de aula para obter resultados promissores.

Concepções de aquisição da linguagem

Em Ré (2012), encontramos três linhas de pensamento que influenciam diretamente as concepções de língua. O empirismo, o racionalismo e o interacionismo social. Daremos aqui uma breve descrição dessas correntes e das teorias que se originaram a partir delas. Posteriormente, será dado um foco maior na concepção sociointerativa da língua.

O empirismo

A corrente empirista, segundo a autora, baseia-se no pensamento de que a aprendizagem se dá através de estímulos e respostas (E-R). Dessa forma, apenas as experiências do ser humano proporcionariam aprendizagem. Nesta visão, a autora explica que duas teorias se originaram dessa corrente: “As duas primeiras teorias em aquisição, a saber, o *behaviorismo* e o *conexionismo*, tiveram como base a proposta empirista que não considerava a mente como um componente fundamental para justificar o processo de aquisição” (RÉ, 2012, p. 18).

No behaviorismo de Skinner, a criança é tida como uma “tábula rasa”, moldada a partir dos estímulos que recebe. Assim, através do sistema de reforço positivo e negativo, ela aprende a adequar as suas ações.

Já o conexionismo promove a base neural no sentido de que o E-R perpassa, antes de tudo, pelas conexões cerebrais, relacionando-se com o ambiente.

O racionalismo

O empirismo cedeu lugar ao racionalismo. Nesta corrente, os “[...] processos psicológicos e mecanismos implicados na aquisição e no uso da linguagem tomam impulso [...]” (RÉ, 2012, p. 19). Surgem

duas grandes vertentes: o inatismo e o cognitivismo.

A teoria do inatismo, postulada por Chosmky, tenta demonstrar que a criança aprende a partir da convivência com outros falantes da língua. Ela nasce com o conhecimento da língua, sendo assim inato. Porém, esse conhecimento é promovido apenas quando ela entra em contato com falantes da língua.

O cognitivismo, com Piaget como maior representante, considera que “[...] o sujeito constrói estruturas (conhecimento) com base na experiência com o mundo físico, ao interagir e ao reagir biologicamente a ele, no momento dessa interação” (RÉ, 2012, p. 22). Para isso, a criança não deve ser somente exposta a situações de fala. Ela precisa estar biologicamente preparada para fazer uso dos aspectos linguísticos. Dessa maneira, há estágios de maturação que precisam ser levados em consideração no desenvolvimento da fala.

Além dessas duas vertentes, a autora apresenta Vygotsky, que sugere que a aquisição da linguagem nasça a partir da interação entre a criança e o adulto. Surge então o sociointeracionismo de Vygotsky, pondo a mediação do adulto como primordial no desenvolvimento da linguagem da criança, através do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

O interacionismo social

Ré (2012) expõe que, baseado nos pressupostos de Vygotsky, surge o interacionismo social. Esta corrente considera que a criança tenha um papel ativo na construção do conhecimento através da participação do outro.

A interação social é primordial para o desenvolvimento dos aspectos linguísticos. Esse social ultrapassa a mera relação interpessoal. Holzman (2013, p. 98) assevera que:

Para Vygotsky, *social* não significa *interpessoal*. Interação social não é o que a criança tem que aprender, nem é interação social tudo o que existe no mundo ou tudo o que é possível conhecer. Para Vygotsky, as atividades dos seres humanos, em todos os estágios do desenvolvimento e organização, são produtos sociais e precisam ser vistos como desenvolvimentos históricos, não como meros desenvolvimentos interpessoais.

Emerson (2013), em um estudo comparativo entre a filosofia de Bakhtin e Vygotsky, explica que o caráter social rege o ato comunicativo

ao dizer que “[...] só um evento histórico concreto poderia validar um comunicador humano ou levar a um ato de aprendizagem” (p. 150).

Vygotsky (2007), em relação a esse caráter social, explica que a criança, durante o seu desenvolvimento, passa de uma linguagem egocêntrica para uma linguagem social em que o outro tem papel essencial na concretização da ação. Contudo, não exclui o subjetivo, o individual, uma vez que ele se mantém em uma relação dinâmica com o exterior, o social.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 2007, p. 19-20).

Assim, há dialogismo na construção dos enunciados, e é através desse dialogismo que a intenção do falante é representada. Essa corrente proporcionou o surgimento de várias teorias que fazem uso do dialogismo da língua.

Foco no sociointeracionismo

Em Koch (2011), podemos encontrar uma relação direta entre o sujeito falante e a concepção de língua que se tem. Há o sujeito psicológico que, através da concepção de língua como representação do pensamento, é “[...] individual, dono de sua vontade e de suas ações” (p. 13). Assim, o sujeito imprime o sentido idealizado ao interlocutor da forma que foi representada em sua mente. Há também o sujeito assujeitado que, na concepção de língua como estrutura, é determinado pelo meio social. Esse sujeito não produz, só reproduz. É apenas porta-voz de uma ideologia já determinada. E há, finalmente, o sujeito psicossocial, à luz da concepção de língua como lugar de interação, em que ele faz parte da construção de sentido que se dá dialogicamente, ou seja, com o outro, em uma determinada situação sociohistórica. É este último sujeito que contemplamos aqui, na visão sociointeracionista da língua.

Marcuschi (2008) descreve o ensino da língua sob essa visão.

Portanto, faz-se necessário destacar as principais diferenças entre as concepções de língua existentes.

A língua como forma/estrutura: nesta concepção, ela é vista como uma entidade abstrata e autossuficiente; assim, é trabalhada com o objetivo de finalizar nela mesma. Apenas o código é encimado, ou seja, a língua é estudada em seus aspectos fonológicos, semânticas, morfológicas e sintáticos, excluindo o uso real e contextualizado dela.

A língua como instrumento: a problemática aqui está na visão errônea de que a língua é apenas um instrumento pelo qual nos comunicamos. Sendo assim, seus aspectos social e cognitivo são deixados de lado.

A língua como atividade cognitiva: essa concepção considera a língua como fenômeno mental. Os fatores externos não influenciam nela. Dessa forma, “[...] a cognição admitida nessas teorias é um fenômeno não social” (p. 60).

A língua como atividade sociointerativa situada: vista como “[...] um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo” (p. 60). O sentido é criado a partir de situações e contextos, sempre considerando os aspectos sociohistóricos, cognitivos e interacionais.

O autor adota a concepção sociointerativa da língua numa perspectiva textual-interativa. Segundo ele, nesta visão, os aspectos sistemáticos e estruturais da língua não são refutados, mas trabalhados através da “[...] prática sociointerativa de base cognitiva e histórica” (p. 61).

Tomo a língua como um sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis, criativas e indeterminadas quanto à informação ou estrutura. De outro ponto de vista, pode-se dizer que a língua é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente esse contexto em que se situa. Em suma, a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

A forma linguística não é desconsiderada porque muitos elementos da língua fazem uso dela para terem uma explicação: “Assim, quando se fala em uso e função, não se ignora a existência de formas” (p. 62). Por exemplo, quando há variação linguística, aspectos como a morfologia e a fonologia são evidenciados. Através dessa

concepção de língua, pelo menos três aspectos relacionados à variação e heterogeneidade são adotados. São eles:

- a) Heterogeneidade na comunidade linguística;
- b) Heterogeneidade de estilos e registros numa língua;
- c) Heterogeneidade no sistema linguístico.

Não seria possível contemplar estes aspectos sem a noção do social. É a partir daí que o autor propõe “[...] a análise de textos e discursos (em certo sentido, o plano de enunciação)” (p. 64). O que se procura é desenvolver no aluno competências discursivas funcionalmente adequadas. Com relação à língua, podemos dizer que:

- a) a língua se manifesta plenamente no seu funcionamento na vida diária, seja em textos triviais do cotidiano ou prestigiosos e canônicos que persistem na tradição cultural;
- b) o uso da língua se dá em eventos discursivos situados sociocognitivamente e não em unidades isoladas;
- c) a língua, enquanto sistema formal, acha-se impregnada pelo discurso;
- d) muitos fenômenos relevantes e sistemáticos no funcionamento da língua são propriedades do discurso e não podem ser descritos ou explicados com base apenas no sistema formal da língua;
- e) entre os fenômenos relevantes comandados pelo funcionamento da língua estão as relações interfrásticas que não se esgotam nem se esclarecem no âmbito da frase; por exemplo: as sequências conectivas, as sequências anafóricas, as elipses, as repetições, o uso dos artigos etc.;
- f) as sequências de enunciados num texto não são aleatórias, mas regidas por determinados princípios de textualização locais ou globais;
- g) um texto não se esclarece em seu pleno funcionamento apenas no âmbito da língua, mas exige aspectos sociais e cognitivos (MARCUSCHI, 2008, p. 65).

Portanto, podemos considerar que a língua é: heterogênea, histórica, social, cognitiva, indeterminada, variável, interativa e situada.

As concepções de texto

Koch (2011) apresenta os conceitos de texto em três vieses. No primeiro, o texto é tido como reprodução mental do autor. Assim, o interlocutor atua passivamente como receptor dessas informações. No segundo, o texto é visto como código a ser decodificado. Dessa forma, o interlocutor, para compreender aquele texto, necessita apenas decodificá-lo. Já o terceiro viés o tem como “[...] o próprio *lugar* de

interação [...]” (p.17). Nesse viés, tanto o locutor quanto o interlocutor participam ativamente da construção do texto. Adotamos aqui esta última concepção.

[...] a compreensão deixa de ser entendida como simples “captação” de uma representação mental ou como a decodificação de mensagem resultando de uma codificação do emissor. Ela é, isto sim, uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo (KOCH, 2011, p. 17).

Focando no texto como construção interativa

Antunes (2010) afirma que tudo o que produzimos oralmente e de forma escrita, num contexto comunicativo, é considerado um texto. Ele sempre tem uma função norteada pela intenção de quem o produziu. Portanto, todo texto é dotado de finalidade. Essa fundação é social porque “[...] reveste-se de uma relevância sociocomunicativa, pois está sempre inserido como parte constitutiva, em outras atividades do ser humano” (p. 31).

A construção do texto é dependente do que o locutor espera passar ao outro. Essa interação se constrói a partir do que o locutor julga importante para o interlocutor. Essa construção se dá sempre sob uma temática que norteia a elaboração textual.

A autora, o texto precisa ter textualidade. Esta é constituída de sete aspectos: coesão, coerência, informatividade e intertextualidade – partes integrantes do texto; intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade – elementos para a efetivação do texto. Outro aspecto importante do texto é a extensão que ele tem. Muitos acreditam que um texto deve conter uma vasta quantidade de palavras. Esse pensamento é, na verdade, incorreto porque uma única palavra num determinado contexto pode ser caracterizada como um texto desde que haja um efeito comunicativo. Além disso, ele não pode ser visto apenas em sua modalidade escrita. A fala é dotada de normas assim como a escrita e possui textualidade, sendo assim, um texto.

Koch e Elias (2014) caracterizam o texto como “[...] evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo

interacional” (p. 13). As autoras fazem uma distinção do texto escrito com o falado. De acordo com elas, no primeiro, por geralmente ser produzido à distância do interlocutor, o locutor, em tempo-espaço diferente, tem mais tempo de planejar e adequar o texto àquele destinatário. Já o segundo é construído no momento da interação, sendo produto de um processo que permite a coautoria do interlocutor.

Em Marcuschi (2008), o texto é descrito como “[...] resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona” (p. 72). Daí, a questão da adequação textual à situação e à funcionalidade dele são evidenciadas mais uma vez.

Koch (2014) defende que o texto é produto de uma atividade verbal, esta atividade é consciente, planejada e intencional que o locutor faz uso para atingir certos objetivos. Esse processo sempre ocorre em meio a uma situação interacional e os participantes devem adequá-lo ao contexto da interação. Nesse sentido, o texto não produz sentido nele mesmo, e sim a partir dele. A autora descreve da seguinte forma:

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido (KOCH, 2014, p. 13).

Os gêneros textuais e suas tipologias

Koch (2011) explica que, através da nossa competência sociocomunicativa, adequamos nossas práticas sociais de acordo com as características do contexto. Essa competência nos permite identificar que as esferas de utilização da língua “[...] se baseiam em formas-padrão e relativamente estáveis de estruturação de um todo” (p. 54). Os gêneros textuais são constituídos por essas formas e nele podemos detectar traços de tipos de textos predominantes a depender do gênero.

Koch e Elias (2014) expõem que essa competência sociocomunicativa é desenvolvida em nós através das nossas experiências: “Em outras palavras, todos nós, falantes/ouvintes, escritores/leitores, construímos, ao longo de nossa existência, uma

competência metagenérica, que diz respeito ao conhecimento de gêneros textuais, sua caracterização e função” (p. 54)

No âmbito escolar, os textos, em sua maioria, dispensam os aspectos linguísticos presentes na língua quando são muito simplificados ou complicam o ensino quando são muito complexos. Eles devem possibilitar que elementos que constituem a língua sejam trabalhados. Marcuschi (2008) diz que “[...] eles carecem de coesão, formando conjuntos de frases soltas e, em outras, a têm em excesso causando enorme volume de repetições tópicas” (p. 53).

O autor ressalta que, além da escrita, a oralidade deve ser promovida em sala de aula, a escrita é a representação da fala, mesmo quando ela não está descrevendo um momento “[...] do tipo comunicação face a face [...]” (p. 53).

O papel do ensino de língua na escola não pode ser restringido apenas aos aspectos estruturais, mas, sim, sobretudo, no desenvolvimento de competências comunicativas. Essas, segundo o autor, servem para que o falante saiba fazer uso da língua em diversas situações, mesmo que sejam para “[...] usar as formas orais em situações que o dia-a-dia nem sempre oferece, mas que devem ser dominadas” (p. 55) porque “[...] a escola não ensina língua, mas usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral” (p. 55). Marcuschi (2008) não exclui o ensino de caráter prescritivo, desde que a língua não seja vista sob um olhar reducionista gramático e autossuficiente.

Leal e Brandão (2007) afirmam que cada gênero textual possui características próprias. Dessa forma, é útil a leitura de diversos gêneros porque, quando nos deparamos com um contexto de uso da escrita, temos que organizar as características daquele texto. Se lemos, temos, conseqüentemente, bagagem para utilizarmos aspectos de textos já lidos em novos textos.

Os tipos textuais fazem parte dos gêneros textuais. Faz-se importante que tenhamos em mente a distinção entre os dois. Os primeiros estão relacionados a características linguísticas de sua composição. Nessa visão, o léxico, a sintaxe, os tempos verbais etc. estão em foco. Assim, podemos descrever o tipo de texto (narrativa, descrição, injunção, argumentação, exposição etc.). Já os gêneros textuais possuem características que fazem uso dos tipos textuais. Por

exemplo, “[...] o gênero textual “conto”, cujo tipo textual dominante é o “narrativo”, geralmente é composto também por outros tipos textuais, tais como a descrição e a argumentação” (p. 18).

As autoras encimam mais uma vez a importância de sermos expostos a vários e variados gêneros de texto porque, ao produzirmos algo escrito, recorreremos a situações semelhantes e fazemos uso do nosso conhecimento prévio. Portanto, a escola deve proporcionar aos alunos a exposição de inúmeros gêneros textuais antes, no decorrer e após a produção textual. Dessa forma, podemos depreender que: é importante a exposição de vários gêneros textuais; recorreremos aos conhecimentos prévios em uma produção escrita; a escola deve proporcionar ao aluno a competência na utilização da escrita em diversos contextos de uso.

O processamento textual

[...] há um pressuposto central e comum às várias teorias: o de que a mente humana é um processador de informação, ou seja, ela recebe, armazena, recupera, transforma e transmite informação; e tal informação, bem como os processos correspondentes podem ser estudados como padrões e manipulação de padrões (KOCH, 2011, p. 36).

Koch (2011) defende que os nossos conhecimentos “[...] apresenta[m]-se sob forma de “representações” (p. 37), possibilitando que o conhecimento possa ser relacionado a várias interpretações. Além disso, processamos esses conhecimentos que estão “estabilizados na memória” através de “formas de tratamento da informação” (p.37). Essas formas de tratamento passam por processos complexos de análise e recuperação de informação.

O papel da memória

A autora centra-se na memória e no seu papel no processamento de dados. São expostas três etapas desse processo: a estocagem; a retenção; e a reativação. A primeira transforma os dados perceptivos em “representações mentais”. Na segunda, “se dá o armazenamento das representações”. Na última, são processados “o reconhecimento, a reprodução e o processamento textual” (p. 37).

A memória seria categorizada então em memória de curto termo (MCT) e memória de longo termo (MLT), tendo, ainda, uma memória de trabalho. A informação seria recebida pelo registro sensorial para, posteriormente, ser processada na MCT e, por fim, enviada à MLT. Durante esse processo, a memória de trabalho “[...] faria a mediação entre a MCT e a MLT, operando de forma paralela aos processos conscientes, porém, limitados em termos de capacidade” (p. 38). Toda a atividade retorna à MCT e à MLT, adequando-se ao contexto em que aquele dado foi recebido. É na MLT que armazenamos as informações de experiências vividas e de conceitos gerais sobre elementos variados.

Ainda segundo a autora, no que concerne ao processamento textual, fazemos uso da memória de longo termo para acessarmos informações referentes ao texto. Esses dados são extraídos de experiências vividas, conceitos acerca do lido, entre outros que possibilitam a compreensão do texto.

Os processos da leitura

Koch e Elias (2013) partem da percepção sociointerativa do texto. Através dela, a leitura é uma construção interativa realizada a partir da interação autor-texto-leitor. Assim, o sentido somente é criado na interação. Dessa forma,

a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor; a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o **texto** não é simples produto da codificação de um emissor a ser codificado por um receptor passivo (KOCH & ELIAS, 2013, p. 11).

No processo de leitura, o leitor elabora antecipações e hipóteses sobre o texto, levando em consideração o autor, o meio de veiculação do texto, o gênero textual etc. É importante levarmos em conta o objetivo do leitor com um determinado texto porque explicará a maneira do leitor realizar a leitura.

Uma vez que a interação considera o leitor na produção de sentido, Koch e Elias (2013) defendem a pluralidade de sentidos: “É por essa razão que falamos de **um** sentido para o texto, não **do** sentido [...]” (p. 19). Ademais, tanto o leitor quanto o autor imprimem no texto suas características, sendo na evocação de experiências e conhecimentos sabidos como também no modo em que o texto foi escrito.

Os processos da escrita

O escritor, na concepção sociointerativa de escrita, deve buscar em sua memória representações que auxiliam no processo. Toda a seleção lexical, estruturação do texto etc. leva em consideração um leitor-alvo. Assim, o escritor pressupõe conhecimentos que o leitor tem para que o texto possa ser compreendido (KOCH & ELIAS, 2014). A escrita então faz uso de meios, como, segundo as autoras:

ativação de conhecimento sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutor, tópico a ser desenvolvido e configuração textual à interação em foco; seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão; "balanceamento" entre informações explícitas e implícitas; entre informações "novas" e "dadas", levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita; revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor (KOCH & ELIAS, 2014, p. 34).

Tanto na leitura quanto na escrita, remetemos a conhecimentos. Portanto, reservaremos a próxima seção aos três tipos de conhecimentos ativados no processo de leitura e escrita.

Os três tipos de conhecimento

No que concerne ao processamento textual, Koch e Elias (2013) apresentam três tipos de conhecimento que são ativados no processo de leitura e da escrita: o conhecimento linguístico; o conhecimento enciclopédico ou de mundo; e o conhecimento interacional.

O conhecimento linguístico refere-se ao conhecimento que temos sobre a gramática e o léxico. Através dele, somos capazes de entender aspectos como: "a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados" (p. 40).

O conhecimento enciclopédico ou de mundo faz uso da memória de longo termo para que possamos criar relações com o que está sendo lido. Para Koch e Elias (2013, p. 42): "Refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo – uma espécie de *thesaurus* mental – bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espácio-

temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos”.

O conhecimento interacional é organizado em conhecimento ilocucional, comunicativo, metalinguístico e superestrutural. Todos eles estão relacionados “[...] às formas de interação por meio da linguagem [...]” (p. 45). Aquele diz respeito aos objetivos do texto. O segundo refere-se à adequação do texto ao contexto comunicativo. O terceiro está relacionado a elementos que servem para explicar o próprio texto. O último, por fim, está voltado à estrutura do texto. Neste último, os gêneros textuais estão em foco e usamos o nosso conhecimento de mundo na identificação do gênero de texto que está sendo lido.

Esses conhecimentos são essenciais para a interpretabilidade do texto. É a partir deles que podemos depreender um sentido do texto através da escrita e da leitura (KOCH, 2014; KOCH & TRAVAGLIA, 2011).

Proposta de atividade

Essa proposta de atividade objetiva demonstrar como na prática é possível aplicar os pressupostos da concepção sociointerativa de língua. Para tal, idealizamos uma turma de 4º ano do ensino fundamental I. Essa proposta poderá ser adequada a outras séries a depender dos objetivos gerais adotados.

Proposta

Utilizaremos como eixo viabilizador de aprendizagem o gênero textual carta pessoal. Não faremos menção a nenhum material didático adotado pelas escolas, uma vez que essa proposta pode ser adaptada ao contexto de quem utilizá-la. Para tal, discorreremos aqui, em detalhes, como é possível contemplar o ensino de LP com funcionalidade.

Objetivos

Geral:

- Apropriar-se das características textuais do gênero textual carta pessoal a fim de utilizá-lo em situações reais de comunicação.

Específicos:

- Conscientizar-se de que tanto a linguagem formal quanto a informal têm espaço na interação social;
- Reativar conhecimentos de mundo que possibilitem a escrita da carta pessoal;
- Fazer uso da reescrita para adequar o texto à situação de uso proposta;

Materiais

Os materiais necessários para a realização dessa proposta têm um custo baixo. São eles: envelopes de carta; selos para postagem; papel pautado tamanho A4; quadro branco e piloto. A quantidade depende do número de alunos que há em sala de aula.

Metodologia

1ª e 2ª aula

Inicialmente, o professor deve apresentar aos alunos o gênero textual carta pessoal. Para tal, é importante perguntar aos alunos se eles sabem do que esse gênero se trata e se já tiveram a oportunidade de enviar ou receber uma carta pessoal. Em seguida, o professor pode apresentar alguns modelos de cartas pessoais para que os estudantes comecem a ter contato com o material, podendo assim fazer o reconhecimento dos elementos que compõem o gênero em questão.

Através da leitura de exemplos de cartas pessoais e discussões sobre o que está contido nas cartas, espera-se que os alunos identifiquem a linguagem informal na escrita. Nesse momento, o professor pode ampliar a discussão expondo que esse gênero textual permite o uso de uma linguagem coloquial, aceitando abreviações, gírias e expressões mais casuais, já que se trata de um texto que tem como finalidade expor situações várias para alguém íntimo do escritor.

Nesses momentos iniciais, a depender do conteúdo programático que está sendo visto em sala e dos objetivos do professor, este poderá enfatizar os aspectos linguísticos mais pertinentes daquele momento durante a leitura e interpretação do conteúdo das cartas. O professor

deve também explicar que mais adiante todos irão participar do processo de produção textual de uma carta pessoal.

3ª e 4ª aula

Os alunos iniciarão a produção textual da carta pessoal. Antes de começarem a escrita, o professor deve mediar esse momento orientando os alunos a escolherem, em nossa proposta, um funcionário da escola que seja mais próximo a eles. Então, através dos outros exemplares de carta pessoal e das instruções do professor, os alunos deverão iniciar a escrita seguindo as características da carta pessoal: data e local da escrita; nome do destinatário; espaçamento nos parágrafos; expressão de saudação e de finalização da carta; nome do remetente; e P.S., se necessário.

Outro ponto importante é direcionar o grupo a resgatar experiências vividas que o destinatário não tem conhecimento. Essas experiências podem ser situações engraçadas, viagens, momentos tristes, acontecimentos inusitados etc. O escritor ficará incumbido de escolher a experiência que mais se adequa a sua necessidade de compartilhar.

Durante todo o processo, o professor precisa circular na sala a fim de identificar aqueles alunos que estão com dificuldades em relatar através da escrita esses momentos. Nesses casos, é preciso que esses alunos tenham uma orientação mais próxima e direcionada. Assim, cabe ao professor fazer perguntas diretamente aos alunos sobre situações vividas, dando ideias, se necessário, de como o aluno poderá desenvolver aquela história. As cartas devem ser entregues ao professor ao término da aula para que ele possa analisá-las e comentá-las a fim de futuras adequações. Os alunos deverão trazer o endereço completo para poderem preencher o envelope posteriormente.

5ª e 6ª aula

A depender dos objetivos do professor no que concerne aos aspectos ortográficos e gramaticais da língua, a adequação dos textos poderá ser direcionada em diferentes vieses. Assim, se for mais pertinente naquele momento, os comentários dos textos podem

ênfatizar aspectos dos tempos verbais do texto, de pontuação, de estruturação, de coesão e coerência, do uso de pronomes, entre outros.

Nessas aulas, os alunos deverão, após verificarem o que precisa ser adequado, reescrever os textos no papel pautado. Depois da reescrita, eles irão preencher os envelopes fazendo a colagem dos selos, escrevendo os seus endereços corretamente na parte frontal do envelope, e o endereço da escola na parte traseira, já que os destinatários trabalham no mesmo local.

As cartas devem ser postadas na mesma semana pelo professor. Se for possível, o professor, juntamente com a escola, pode organizar uma ida ao centro de postagem mais próximo.

Quando as cartas chegarem

Os destinatários precisam ler as cartas, notificar os remetentes que as receberam, e agradecer-las. Para que o ciclo se complete, os destinatários agora elaborarão uma carta-resposta aos alunos, mas, dessa vez, enviando para o endereço pessoal de cada estudante. Esse momento deve ser organizado pelo professor para que todas as cartas sejam postadas no mesmo dia.

Aulas posteriores

Espera-se que os alunos recebam as cartas dos professores. Assim, será aberto espaço para discussões sobre todo o processo. Os alunos precisam expressar as suas impressões sobre o que foi realizado. A turma pode realizar o mesmo procedimento para outros fins, como carta de sugestão à escola, escrita de carta para parentes e amigos distantes etc.

Avaliação

O professor deve avaliar o processo como um todo. Na questão da escrita, primordialmente, os elementos de coerência e coesão devem ser levados em consideração. Em seguida, os outros aspectos do texto, tanto de textualidade como de normatividade.

Discussões e conclusão

Atualmente, a vertente sociointerativa da língua tem ganhado força, e muitos estudiosos começaram a desenvolver teorias à luz do sociointeracionismo. Nessa perspectiva, a língua se constrói através da interação com outros falantes sociohistoricamente situados. Assim, o dialogismo é inerente à construção de sentido porque os falantes da língua constroem o sentido através do texto, elaborado e reelaborado no ato da interação. Os sujeitos, tanto o locutor quanto o interlocutor, são participantes ativos dessa construção.

Percebe-se, então, que o texto não pode ser visto como simples amontoado de palavras com o sentido em si mesmo. A sua interpretabilidade está fundamentada, primordialmente, nos conhecimentos que os interactantes carregam e imprimem no processo dialógico de construção de sentido. Logo, é variável, porque consiste em considerar as particularidades que o receptor participante tem.

Esses conhecimentos, como visto anteriormente, abrangem uma vasta gama de informações formadas a partir de experiências vividas. Ou seja, remetemos a vivências passadas reativando na memória representações que conduzem o processamento textual.

Portanto, quanto mais lemos, mais temos condições de interpretar textos porque fazemos uso dessas experiências de leitura para produzirmos ou compreendermos novos textos. Isso ocorre pelo fato de que os textos possuem um padrão de estruturação, sendo assim, fazemos referências a outros gêneros textuais que nos auxiliam na identificação do que está sendo lido/escrito.

A fim de proporcionar, em sala de aula, essa intimidade com o texto, a proposta de atividade aqui abordada demonstra que é possível possibilitarmos aos nossos alunos momentos valiosos de aprendizagem, seguindo sempre uma sequência didática que permita a ativação de conhecimentos que nortearão a leitura e a escrita em sala de aula.

Considerar a língua à luz do sociointeracionismo, em sala de aula, é dar sentido ao estudo de Língua Portuguesa como língua materna porque, através dessa concepção, beneficiamos o ensino de LP com funcionalidade e objetivos claros do porquê de lermos e escrevermos na escola.

Finalmente, espera-se que este material sirva como apoio

e esclarecimento a professores e demais profissionais da área de educação, em como proporcionar momentos funcionais de leitura e produção textual no âmbito escolar.

Referências

ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas.** São Paulo: Parábola, 2010.

EMERSON, C. O mundo exterior e o discurso interior: Bakhtin, Vygotsky e a internalização da língua. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky.** Tradução de Marcos Bagno. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2013. cap. 5, p. 139-163.

HOLZMAN, L. H. Pragmatismo e materialismo dialético no desenvolvimento da linguagem. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky.** Tradução de Marcos Bagno. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2013. cap. 3, p. 83-109.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O texto e a construção dos sentidos.** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

RÉ, A. D. (Org.). **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

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

Recebido em: 17 de jun. de 2015.

Aceito em: 13 de nov. de 2015.