

O INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO NOS LIMITES DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES OU INSTRUMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DE TRANSMISSÃO DE CONTEÚDO SISTEMATIZADO (CIENTÍFICO)?

Alex de Novais Dancini *
José Joaquim Pereira Melo **

Resumo: Este texto pretende discutir a relação entre a escola pública e o trabalho com a linguagem fundamentado na proposta teórico-metodológica do interacionismo sócio-discursivo. Parte do pressuposto de que sem a transformação da estrutura educacional da escola pública, o ISD fica limitado à formação de competências e habilidades. Aborda historicamente a escola pública e sua função social na sociedade capitalista. Analisa as condições do trabalho docente, a formação docente inicial e continuada, o esvaziamento de conteúdo nas escolas, o número elevado de alunos por turma e suas relações com a proposta teórica sócio-interacionista. Considera que sem a Superação destes e outros problemas, a realização da proposta teórico-metodológica sócio-interacionista fica comprometida. O objetivo desta discussão é refletir sobre a problemática do ensino de gêneros, de maneira a considerar a complexidade que envolve o processo de ensino/aprendizagem mediado por esta proposta teórico-metodológica, buscando compreendê-la em suas relações com a sociedade como um todo e não reduzida apenas ao ambiente escolar. Propõe-se uma compreensão teórico-política desta questão, de modo que se possa pensar na formação multilateral do ser humano, algo que requer a crítica à escola pública atual e a superação do modelo societal que lhe dá sustentação.

Palavras-chave: Educação. Interacionismo sócio-discursivo. Gêneros textuais. Luta de classes.

SOCIAL-DISCURSIVE INTERACTIONISM: A STUDENT SKILL OR A THEORETICAL-METHODOLOGICAL TOOL TO PASS ON SYSTEMATIC KNOWLEDGE (SCIENTIFIC?)

Abstract: This paper intends to discuss the relationship between the public school and the social-discursive approach as a theoretical-methodological teaching proposal. Our premise is that without changing the educational structure of the public school, the aforementioned approach is purely limited to forming/honing students' skills. Our research then: takes a historical look at the public school in the capitalist society; analyses the conditions under which teachers work nowadays as well as their initial and continuous formation; the lack of proper contents in schools; the overcrowded classrooms and finally the relationship with social-interactionism. The conclusion drawn in this work is that if the highlighted problems persist in schools, social-interactionism will be always a process due to be hampered. Thus the goal of this discussion is to have a think on the issue of teaching genres, as well as pointing out the hurdles to be overcome in such a practice; in addition we highlight the complexities of the theory hereby presented, calling attention to its dynamics in society and not restricting it to the classroom itself. We propose a theoretical-political look of the matter in the hopes of taking into account Man's multilateral formation, which requires both the criticism towards our current public school and the surmounting of the societal model sustaining it.

Keywords: Education. Social-discursive. Textual genres. Class struggle.

Introdução

O processo de ensino-aprendizagem que envolve a disciplina de língua

portuguesa tem passado por algumas modificações desde a última década do século XX. Novas propostas metodológicas e novos fundamentos filosóficos de trabalho com a linguagem colocaram um problema para muitos professores da área, já que as concepções de linguagem que balizavam o ensino tradicionalista foram perdendo espaço. Embora o trabalho idealizado não tenha se concretizado no dia-a-dia do trabalho com a linguagem da maneira como foi pretendida por aqueles que se propuseram a (re)pensar este processo de ensino-aprendizagem, não há como negar a evolução nos debates sobre a necessidade de uma transformação dos parâmetros linguísticos adotados até então (POSSENTI, 1996).

A partir dos primeiros anos da década de 1990, o ensino de língua portuguesa foi amplamente permeado pela proposta de trabalho com a linguagem a partir dos gêneros textuais cuja ideia central em suas abordagens era a de que a interação social era a base de toda ação de linguagem (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2006). Na esteira das sugeridas transformações no ensino de língua materna, a partir da primeira década do século XXI, conseguiu-se também a significativa divulgação e inserção, nos cursos de formação inicial e continuada, do interacionismo sócio-discursivo (ISD, a seguir) como fundamentação teórica e metodológica para o trabalho com gêneros de texto em sala de aula (MACHADO, 2005).

Diante da nova proposta de abordagem linguística, novos materiais de cunho metodológico foram elaborados, novas metodologias passaram a fazer parte do dia-a-dia da sala de aula no trabalho com a linguagem. Ou seja, houve, de algum modo, algumas mudanças na relação entre o professor, o material didático por ele utilizado, a maneira de conceber o processo de mediação que o envolve com os alunos, e o próprio papel destes últimos, enquanto partícipes do processo de ensino-aprendizagem.

Na contramão das propostas de mudança no ensino de linguagem nas escolas públicas, a estrutura funcional desta última não se alterou de modo positivo. Pelo contrário, as mudanças percebidas revelam a maximização dos problemas no interior da escola, tais como a intensificação do trabalho docente, a precarização do trabalho docente pela contratação de professores temporários, o aumento, de modo geral, do número de alunos por turma, entre outros.

Nesta relação entre a escola pública e o trabalho com a linguagem, este texto pretende realizar uma breve análise da educação que emerge e se instaura neste modo societal capitalista, buscando compreender qual é o papel da escola e qual a

dinâmica que envolve, de modo geral, o trabalho do professor na escola da atualidade. Na sequência, a proposta é apresentar historicamente algumas considerações sobre a relação educação-linguagem-ISD e, por fim, problematizar o trabalho com a linguagem a partir da perspectiva sócio-interacionista, analisando possíveis limites e possibilidades do desenvolvimento desta proposta.

Luta de classes, escola pública e ISD

Poder-se-ia imaginar que a realidade da sala de aula, isto é, a condução de uma aula depende da boa vontade e da honestidade profissional de um educador. Em termos, os elementos anteriores são importantes, podendo-se, inclusive, afirmar que, sem eles, qualquer prática educativa estaria fadada ao fracasso. Mas, a realidade comprova que não são os elementos subjetivos os principais determinantes das relações que são desenvolvidas dentro de uma sala de aula (MARX; ENGELS, 2004).

O ISD configura-se como uma adequada perspectiva de trabalho com a linguagem. Destarte, a atuação do professor que desta perspectiva se utiliza, revela-se como um fenômeno concreto, e, por isso, complexo. Assim, a realização da atividade educativa, pautada no ISD, de maneira adequada, compreende um leque de elementos, que sem a consideração dos mesmos, a propositura interacionista passa a carecer de um toque de realidade, comprometendo o esperado desenvolvimento qualitativo desta mesma teoria.

É compreensível que por se tratar de uma reflexão psicológica e filosófica, o ISD e as contribuições dos estudiosos que vieram na esteira de Bronckart (2009), Dolz e Schneuwly (2004), por exemplo, centraram-se na formulação de metodologias que possibilitassem a concretização da proposta interacionista sócio-discursiva no processo de ensino-aprendizagem.

Mas é preciso insistir na necessidade de se considerar com mais afinco a materialidade histórica na qual se realiza a prática de inúmeros professores alinhados a esta perspectiva. Isto contribuiria, ainda que tivesse que se levar em conta diversas mediações, para que estes mesmos professores pudessem questionar incisivamente a realidade educacional em que se inserem e com argumentos politicamente ancorados nas determinações reais desta forma societal, sem desvincular a unidade que existe no binômio teoria e prática.

[...] o processo não é simples e linear como pode parecer. A relação entre teoria e a prática sofre muitas interferências, pois nenhum sujeito é somente o que conscientemente pensa ser. Todo sujeito está inserido num momento histórico com uma organização social, cultural e econômica que, certamente, age sobre ele. (CRISTOVÃO, 2004, p. 254).

O primeiro passo é compreender a escola pública e sua função específica na modernidade. A escola, tal qual a conhecemos hoje, solo específico ao qual se propõe o trabalho com a linguagem fundamentado pelo ISD, foi e continua sendo uma necessidade da sociedade industrializada (SAVIANI, 1994). Pela primeira vez na história da humanidade, teve-se a necessidade de estabelecer um lugar específico para a formação técnica para o trabalho manual. Antes da modernidade, o aprendizado do trabalho manual se dava na própria atividade laborativa, isto é, no próprio local de trabalho (TONET, 2010). Com o desenvolvimento do capital, esta necessidade foi cada vez mais se intensificando.

Na oposição que se formou entre o trabalho manual e o intelectual, típica divisão social do trabalho das sociedades de classe, a escola moderna conquistou seu caráter de pública e, posteriormente, gratuita, e se ergueu com objetivos práticos bastante delimitados: reproduzir a formação humana unilateral dos sujeitos que, por forças externas às suas vontades subjetivas, a ela seriam encaminhados.

Na época atual, essa contradição vem à tona e se torna mais aguda. Os ideólogos da burguesia proclamaram a escola universal, gratuita e obrigatória, portanto, uma escolaridade comum para todos, porque isto correspondia ao caráter da burguesia revolucionária que expressava seus interesses em termos universais. [...] Mas esta pregação universalizante já apareceu de forma diferenciada no discurso da economia política clássica. (SAVIANI, 1994, p. 9).

De revolucionária, a burguesia, logo depois da Revolução Francesa, tornou-se reacionária, defendendo a separação entre educação intelectual (para a elite) e educação básica (classe trabalhadora). É bastante conhecido o trecho de Adam Smith no qual o economista do liberalismo clássico afirma que aos trabalhadores da indústria seria necessária certa instrução, no entanto, os conteúdos deveriam ser disponibilizados em doses homeopáticas, conforme a necessidade do próprio processo de industrialização. Nesta sociedade, portanto, sobressaem-se os interesses do capital e não do pleno desenvolvimento humano. Segundo István

Mészáros,

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente educados e “aceitos”) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Assim, a classe trabalhadora, por sua condição de classe produtora de riquezas no interior das relações de produção capitalistas, esteve, desde sua formação enquanto classe, refém dos interesses burgueses no que diz respeito à sua formação/educação. Já no século XIX, Marx e Engels (2004) denunciavam o caráter nocivo da educação ao desenvolvimento humano sob a égide do capital, chamando a atenção para o fato de que:

A fraseologia burguesa sobre a família e a educação, sobre os afetuosos vínculos entre crianças e pais, torna-se tanto mais repugnante quanto mais a grande indústria rompe todos os laços familiares dos proletários e transforma suas crianças em simples artigos de comércio e em simples instrumentos de trabalho. (MARX; ENGELS, 2004, p. 67).

Esta escola pública com a qual convivemos atualmente e pela qual constantemente lutamos pela melhoria na qualidade do ensino por ela ofertado é pensada e repensada em seus mínimos detalhes para não fugir aos padrões de formação exigidos para a classe trabalhadora. Portanto, trata-se de uma escola com caráter público, isto é, aberta a todos aqueles que, juridicamente, compõe uma determinada sociedade, e cuja origem imbrica-se com a sociedade industrial (SAVIANI, 1994); uma escola que tem uma natureza específica: ser, se não o único, mas o principal lugar de encontro da classe trabalhadora para que sua educação unilateral se dê nos marcos limitados do controle estatal burguês; uma escola com função social de formar consciências preparadas para responder às necessidades das transformações no campo da produção capitalista, cuja necessidade, por mais que se altere, e por estar nos limites do trabalho manual, não passam de compreensões reduzidas de conteúdos elementares relacionados à matemática, à

física, à química, à biologia e à língua (portuguesa) para pacificar consciências que com um pouco mais de conhecimento poderiam descobrir as verdadeiras relações sociais em que vivem (IASI, 2013).

Devido ao caráter classista que a permeia, a escola deixa de ter a função de transmissão de conhecimento científico para a classe trabalhadora, tornando-se mais um ambiente de dominação e alienação (MÉSZÁROS, 2008). A escola tem sua importância por ser o espaço em que a classe trabalhadora pode ter acesso aos conhecimentos necessários para se compreender no processo histórico. Contudo, já que a classe trabalhadora tem que assumir demandas ideológicas que não são suas enquanto classe, mas sim da burguesia, sua classe antagônica, torna-se imprescindível para a classe dominante controlar a consciência daqueles que compõem o campo produtivo desta sociedade. Ou seja, pensar e realizar uma escola pública esvaziada de conhecimento, que não valoriza e ainda adocece seus docentes é uma ferramenta intrínseca à dominação de classe (IASI, 2013).

É neste sentido que a compreensão, pelos docentes, da função social da escola pública na dinâmica da luta de classes exerce um papel de extrema importância, na medida em que se reconhece que o trabalho pedagógico não deve se voltar apenas para a formação crítica do cidadão, de um indivíduo que exige seus direitos, e para a formação para o mercado de trabalho, segundo a LDB 9.394/96. O trabalho pedagógico deve, ao contrário, esclarecer científica, histórica e socialmente os indivíduos a respeito da dinâmica de exploração que um grupo de homens (humanidade) exerce sobre outro, e o trabalho com a linguagem desempenha um papel importante nesse processo.

Utilizar os gêneros textuais e a perspectiva teórico-metodológica do ISD representa um salto qualitativo no trabalho com a linguagem. Seria, portanto, importante não apenas a instrumentalização linguística do indivíduo, tornando-o hábil e competente em diversas situações comunicativas orais e escritas do dia-a-dia como pedem os PCNs (1998), mas a conscientização com perspectiva de classe e com radicalidade¹ histórica: “Há que considerar, portanto, que a práxis é também potencialmente transformadora das condições de injustiça e exploração” (KUENZER, 2001, p. 12). A necessidade que se coloca no interior do debate sobre linguagem, escola e teoria/método é em relação à adequação destes três elementos à pergunta: o trabalho com a linguagem visa à formação cidadã e técnica, então, limitada ao provimento das competências e habilidades, ou histórica e crítica², no

sentido de municiar o indivíduo de conhecimentos que o permitam entender os fundamentos físicos, históricos e sociais do mundo em que vive?

Se se escolhe a primeira opção, o caminho a se percorrer levará a resultados esperados para manter as limitações intelectuais e de desenvolvimento humano no interior das necessidades produtivas. Optar pela segunda parte da pergunta requer pensar uma forma distinta de educação, uma educação que conteste e que se contraponha às relações sociais até então postas, pois, ao fim e ao cabo, optar por uma forma distinta de educação é optar por uma forma distinta de sociedade (IASI, 2013). Não se trata de desmerecer propostas pedagógicas que visem a melhorar a escola pública, dar melhores condições de trabalho aos professores, rever currículos. O que não se deve perder de vista é que ideias e valores são expressões abstratas de um mundo concreto e que, portanto, a transformação de ideias e valores são resultado da transformação da realidade e não o contrário. Contudo, a realidade só pode ser transformada por novas ideias, que requerem uma nova educação.

Esta complexa relação entre transformação da realidade e educação humana foi exposta por Marx na terceira tese sobre Feuerbach, na qual Marx rompeu com qualquer separação entre objetividade e subjetividade, destacando a unidade que perpassa toda transformação de circunstâncias históricas.

A doutrina materialista (de Feurbach) sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Ela tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes – a primeira das quais está colocada acima da sociedade. A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como prática revolucionária. (MARX; ENGELS, 2007, p. 533).

Esta função transformadora da educação não deve ser entendida unilateralmente, porque ela só é transformadora na medida em que se articula unidimensionalmente com a realidade que está sendo transformada e que transforma, ao mesmo tempo, a educação. Por isso, fundamentar-se teórica e metodologicamente no ISD para desenvolver pedagogicamente o trabalho com a linguagem parece apresentar dois caminhos: restringir-se à reprodução de uma dinâmica escolar de instrumentalização (competências e habilidades) ancorada nas necessidades do setor produtivo e da manutenção do *status quo*; ou servir de

instrumento teórico e metodológico que sustente uma proposta educativa cuja finalidade seja a transmissão de conhecimentos científicos, no sentido de que estes são fundamentais para se compreender a realidade concreta³. Para cada um dos caminhos necessita-se de um determinado modelo de escola pública.

O Interacionismo sócio-discursivo e as demandas do mercado

Os documentos educacionais que orientam as atividades pedagógicas da escola pública brasileira passaram por uma reformulação nos últimos anos do século XX (KUENZER, 2011), desde as orientações sobre o trabalho docente até a proposta de novos parâmetros curriculares a nível nacional (PCNs, 1998).

Anterior aos PCNs, a LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em seu artigo 2º definiu a tríade que deveria compor a finalidade para a qual foi orientada a educação nacional a partir dos anos 1990: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996).

O Estado elabora suas leis e as torna, então, uma abstração de fenômenos concretos, reais. Ou seja, não são as leis que determinam o que vai ou não acontecer no plano da realidade, mas são, ao contrário, expressão ideal de necessidades que já se manifestam na realidade (MARX; ENGELS, 2007). A educação, enquanto dimensão social partícipe de uma totalidade social, teve que responder às necessidades desta mesma totalidade. Historicamente, as décadas de 1980 e 1990, no Brasil, foram singulares, pois foram a expressão temporal da extensão de uma crise econômica estrutural (ANTUNES, 1999) global, iniciada na década de 1970, e da qual este país não escapou. No interior desta complexa crise econômica, o sistema capitalista se reestruturou e trouxe inovações e novas necessidades. As leis e orientações educacionais brasileiras do final do século XX e início do século XXI são expressões ideais destas novas necessidades do sistema capitalista.

Segundo (KUENZER, 2011), a reestruturação pedagógica pela qual passou e ainda passa a escola pública está inserida na própria reestruturação produtiva que marcou a passagem do taylorismo/fordismo para a nova forma de organização

toyotista. Os antigos processos pedagógicos de memorização e repetição adquiriram novos traços para se adequarem às novas necessidades de se produzir força de trabalho com novas competências e novas habilidades. Nesta nova forma de gerir e organizar os processos sociais de produção, os saberes se tornaram potencialmente mais importantes para o processo produtivo do que eram antes da década de 1970:

Embora a necessidade do consentimento seja uma constante dentro do capitalismo, sob o “toyotismo” ela tem uma configuração estratégica ampliada. Isto porque para o “toyotismo” é imprescindível a *utilização contínua dos saberes* e de toda a gama de modos de fazer e entender o processo produtivo dos operários para a otimização da produção. Portanto, o conflito permanente estabelecido pelo fordismo/taylorismo, por este se utilizar quase que somente da capacidade laborativa dos trabalhadores, não se encaixa nos padrões “toyotistas” de relações de trabalho. (MARCELINO, 2004, p. 81, grifo nosso).

No que diz respeito ao campo da linguagem, segundo os PCNs (1998) de língua portuguesa, os novos processos pedagógicos deveriam se orientar a partir do trabalho para formar indivíduos competentes e habilidosos linguisticamente e discursivamente. O discurso das competências e habilidades, a partir deste momento, tomou conta das orientações pedagógicas referentes à linguagem. E para se desenvolver as competências e habilidades linguísticas, a melhor maneira seria o trabalho com os gêneros textuais:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, *a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino*. (PCNs, 1998, p. 23, grifo nosso).

Bem antes dos PCNs, por volta de 1970, o interacionismo sócio-discursivo emergiu como perspectiva que fundamentava o trabalho com a linguagem no processo de ensino aprendizagem na escola. No Brasil, começou a ser estudado por pesquisadores no final da década de 1980 e início da de 1990, portanto, no interior das transformações inerentes à reestruturação produtiva e da reestruturação das práticas pedagógicas nas escolas públicas brasileiras.

Compreendendo que estavam nos primeiros passos de uma longa caminhada de embates teóricos, de recuos e avanços nas pesquisas sobre o trabalho com gêneros de textos nas escolas, Jean-Paul Bronckart, na Suíça, apresentava, pouco

tempo depois dos primeiros resultados das suas pesquisas, bem como de todo seu grupo (MACHADO, 2005), as proposições que, futuramente, balizariam a abordagem textual de inúmeros professores de linguagem no interior da escola em diversos países do globo:

[...] essas proposições serviram de referência para a elaboração de uma nova abordagem da didática dos textos, que se concretizou na criação de grades de análise e de avaliação das produções escritas, na elaboração de sequências de ensino, assim como na concepção de manuais destinados aos professores do grau primário e secundário. (BRONCKART, 1999, p. 12).

O ISD surgiu como a possibilidade de se entender os textos como atividades sociais de linguagem. Nestas atividades, participam, ativamente, os sujeitos de uma determinada sociedade historicamente datada, os quais se comunicam a partir de construtos textuais empíricos (CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2006), produções verbais que respeitam um sistema linguístico com relativa estabilidade de estruturas lexicais e sintáticas.

A partir desta base epistemológica de compreensão da linguagem, o ISD apresentou uma nova perspectiva para as disciplinas dos currículos escolares de língua materna e estrangeira. Este novo modelo metodológico de trabalho trouxe para a ação educativa escolar a problemática dos gêneros textuais. Fundamentado na concepção segundo a qual a comunicação ocorre a partir da interação do sujeito com seu meio, e que, a partir desta relação, os sujeitos são levados a produzirem textos com os quais constroem a possibilidade de interagirem socialmente (MOTTA-ROTH, 2006), o ensino de gêneros textuais justificou-se pelo fato de, na escola, os sujeitos compreenderem e aperfeiçoarem as situações de comunicação com as quais, possivelmente, se deparam quando estão para além do ambiente escolar. Assim, enquanto aluno, partícipe do ambiente escolar, o sujeito estaria associando seu meio social (cidadania e trabalho) com o processo de ensino-aprendizagem linguística.

Grosso modo, o trabalho com gêneros textuais se apresentou como uma maneira de aproximar a prática pedagógica da sala de aula à vida social do aluno, naquilo que concerne à linguagem. Isto é, na medida em que o aluno materializa suas relações sociais, ele o faz por meio da linguagem, que, por sua vez, se materializa em textos orais e/ou escritos.

Assim, o aluno parte do concreto para o abstrato. Do texto para as categorias gramaticais que o compõem. A esse respeito, afirma Bronckart:

Com efeito, eles (os tradicionais) preconizam que se realize, em primeiro lugar, uma abordagem *gramatical* (no sentido de gramática de frases), destinada a dotar os alunos de uma consciência explícita das principais categorias e estruturas do sistema da língua, pensando-se que, com essa base, os alunos desenvolveriam, posteriormente, uma maestria textual, tanto em relação aos aspectos de produção quanto aos de compreensão-interpretação. (BRONCKART, 1999, p. 84).

Após fazer a crítica ao modo como eram elaborados os métodos tradicionais de ensino de linguagem, o ISD, sobretudo por meio de Bronckart, apresentou aquilo que seria a abordagem mais adequada para o ensino de línguas:

[...] aquilo que, em uma língua “constitui sistema” (as categorias de unidades e as estruturas oracionais) não pode ser considerado senão como produto de um procedimento de abstração operado sobre essas entidades funcionais e empiricamente observáveis que são os textos: portanto, os textos são primeiros e o sistema da língua não é senão um *construto* secundário. (BRONCKART, 1999, p. 86).

Se observado de perto, a proposição do autor acima referido é praticamente a mesma que aparece na reflexão bakhtiniana em “Marxismo e filosofia da linguagem”:

A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes. Disso decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte: (i) as formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza; (ii) as formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal; (iii) A partir daí, exames das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN, 2004, p. 124).

O trabalho com a linguagem nas escolas a partir dos gêneros de texto veio ao encontro das finalidades colocadas pela LDB 9.394/96, quais sejam, preparar o indivíduo para a cidadania e qualificá-lo para o trabalho.

No entanto e contraditoriamente, esta proposta traz consigo a possibilidade de se valorizar as realizações linguísticas diversificadamente produzidas e não apenas a de um setor da sociedade. Por isso, ao mesmo tempo em que o trabalho

com gêneros textuais responde às necessidades de preparar de modo hábil e competente a força de trabalho, ele pode tornar-se a possibilidade de uma atividade linguística de compreensão histórica e social radical, com um caráter de classe, a depender de como se conduz este processo e dos conjuntos ideológicos implicados no mesmo (KUENZER, 2011).

Para adquirir este outro caráter, qual seja, o de ser uma proposta de trabalho com a linguagem que não se reduza a formar competências e habilidades requeridas pelo setor produtivo, o ensino de gêneros textuais orientado pelo ISD precisa de elementos que extrapolam seu conjunto teórico-metodológico. Há que ocorrer transformações na formação docente inicial e continuada, bem como nas relações de trabalho no interior da escola.

Embora se reafirme a capacidade de o ISD ser uma proposta basilar de metodologias e práticas educativas que compreende a dinâmica da língua nas relações sociais estabelecidas pelos seres humanos, isto não garante sua eficácia. Tampouco faz do professor que a ela adere, um docente que, mesmo tendo vontade de querer ensinar da melhor maneira possível, atinja os objetivos de sua corajosa prática educativa. Isto porque o trabalho docente não se resume à problemática da vontade de querer fazer melhor. Existe, além da vontade individual, uma teia de relações intra e extra escolares que fazem com que o trabalho do professor extrapole o conjunto teórico e o de preceitos éticos e morais que circundam sua prática educativa (KUENZER, 2011).

Nesse sentido, a compreensão da práxis educativa, entendida como o fazer educativo que só existe como resultado de uma abstração, e que, por ser abstração, só existe por ser resultado de necessidades e possibilidades reais, pode apontar para relações substanciais que podem impedir o desenvolvimento desta prática educativa sob uma perspectiva de classe, no sentido de utilizá-la como momento de sistematização do conhecimento com vistas a desnudar, pela linguagem, as relações sociais de exploração existentes. Se a estrutura escolar permanecer da maneira como está ou passar por reformas que não ataquem o sistema educacional sob um ponto de vista anticapitalista, o ensino de gêneros textuais que tem por base a teoria interacionista corre o risco de não passar de mera instrumentalização linguística para indivíduos que precisam, de acordo com as necessidade das relações sociais vigentes, aprimorar sua força de trabalho com conhecimentos técnicos.

O ISD entre o ideal e o real da sala de aula

Inserido nesta dinâmica social fundada na produção e circulação de mercadorias e que concebe o próprio ser humano como mercadoria, o trabalho com a linguagem não foge, e nem poderia, à regra da alienação que permeia a vida humana nos tempos atuais (KUENZER, 2011). Esta alienação que perpassa os valores sociais faz com que não seja muito difícil para qualquer sujeito da classe trabalhadora perceber, mesmo que sem saber, que sua reprodução no interior deste modo societal pouco ou quase nada se deve a uma escola na qual o conhecimento sistematizado seja a ele transmitido. A escola, para formar competências e habilidades, não necessita dispor de conhecimento científico sistematizado, mas, e apenas, de poucas e básicas noções dos conteúdos elementares, pois este é o ensino direcionado à classe que produz (MARX; ENGELS, 2004).

Priorizar a disseminação do conhecimento sistematizado na escola pública é, ao mesmo tempo, lutar pela transformação de sua própria estrutura. A este respeito, algumas reflexões acerca do trabalho com a linguagem a partir dos gêneros textuais e do ISD são plausíveis.

A primeira delas diz respeito ao número de alunos por turma. As escolas da Rede Estadual do ensino Fundamental e Médio, tomando como exemplo o estado do Paraná, possuem uma média que varia entre 27,3 e 40,3 alunos por turma (GOVERNO FEDERAL, 2010), um número elevado para um trabalho adequado, por exemplo, à sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Tomando como exemplo o desenvolvimento de uma sequência didática, percebe-se os limites que a escola oferece para se realizar um estudo sistematizado dos aspectos sociais, históricos, ideológicos e linguísticos de um determinado gênero.

A sequência didática é uma metodologia proposta por Schneuwly, Dolz (2004) e, no Brasil, por Noverraz (2004), pesquisadores preocupados em elaborar propostas didáticas, tendo o ISD como base teórica e metodológica, para o trabalho em sala de aula com gêneros textuais. Esta metodologia se organiza da seguinte forma: 1) apresentação do gênero proposto e suas principais características, para que o aluno tenha o primeiro contato com o texto; 2) pede-se para o aluno uma produção inicial. Trata-se do primeiro texto que o aluno produzirá, sempre dentro do gênero proposto, e para o qual ele terá como base o texto da apresentação inicial; 3) a partir da produção inicial, o professor começa a verificar as inadequações linguísticas de cada texto, de acordo com as características de cada gênero. Ou

seja, verifica-se se o aluno compreendeu a forma e o conteúdo possíveis para determinado gênero, seu(s) interlocutores possíveis, se é possível ou não utilizar uma variedade linguística que não seja norma padrão da língua portuguesa, etc.; 4) verificados os pontos a serem esclarecidos, para que o aluno possa escrever e/ou falar, isto é, expressar-se adequadamente em um gênero, o professor passa a montar os módulos. Nota-se que, em cada gênero, os problemas de inadequação não se restringem a um só elemento, sendo, portanto, necessária a elaboração de vários módulos. A cada módulo, o professor, em uma sala de 35 alunos, deve corrigir 35 textos. Ainda que se articule dois módulos na produção de um só texto, o professor teria um número considerável de textos para ser corrigidos.

Se pensarmos que um professor, para sobreviver, leciona para 300 alunos, ele teria que corrigir, a cada módulo, 300 textos. Se pensarmos que, para cada módulo, são necessárias, em média, de oito a dez aulas, o professor deveria corrigir, em média, 300 textos por semana. Some-se a isto a preparação das aulas. Se, por ventura, ainda houver a possibilidade de que este trabalho seja desenvolvido, existirá grande possibilidade de se tratar de um fenômeno comum da vida escolar atual: “a intensificação do trabalho docente”. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

A intensificação do trabalho docente é um fenômeno que tomou conta da prática educativa em todos os níveis de ensino (MANCIBO, 2007). São professores sobrecarregados com horas de trabalho, esgotados da atividade educacional diária, levando para suas casas pilhas de textos para corrigir e inúmeras horas de aulas para serem preparadas.

Este fenômeno pode ser exemplificado com o resultado de uma pesquisa realizada com professores de Minas Gerais, mas que revelam um problema generalizado:

Em estudo realizado na rede municipal de ensino fundamental de Montes Claros (MG), Noronha (2001)⁴ destaca o caso da professora que ministrava aulas para 170 alunos distribuídos em diferentes turmas. Quando entrevistada, a professora relatou que diariamente corrige em torno de 32 a 34 cadernos. Para dar conta de tal tarefa, a estratégia adotada pela professora invade sua vida extratrabalho: ela corrige os cadernos no ônibus, enquanto aguarda atendimento em alguma fila e até na hora da “cervejinha”. Sua colega é enfática: “Não paro. Da hora que eu entro, eu não paro na escola... sempre que tenho uma horinha, estou fazendo uma atividade. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 353).

Essa complexa precarização do trabalho docente é parte de um processo mundial de precarização do trabalho e suas relações cuja intensificação se deu depois da década de 1970. Como o professor não foge à regra da exploração do trabalho na sociedade em que predomina a valorização do capital em detrimento da desumanização do homem (humanidade), a escola tornou-se também um espaço de trabalhadores desanimados, desumanizados, precarizados e doentes (KUENZER, 2011).

A intensificação do trabalho do professor prejudica o desenvolvimento adequado de atividades com a linguagem pautadas nos pressupostos do ISD. A situação fica mais problemática quando se trata de conceber a escola como lugar de disseminação de conhecimento sistematizado com vistas a dotar o indivíduo de conhecimentos que o permitam compreender as relações sociais nas quais está inserido (SAVIANI, 1980).

Pode-se pensar que uma das saídas é a formação inicial e continuada dos professores cujo papel seria resolver tais problemas, uma vez que eles já foram identificados. Se a análise do fenômeno educativo for realizada sob um prisma que o particularize, a solução pode estar na formação dos professores. Contudo, se a análise do fenômeno educativo primar por sua totalidade, o resultado é outro:

Dessa forma, o debate sobre formação de professores permanece nos limites da lógica da reprodução capitalista, sem a necessária compreensão do seu caráter ideológico; a consequência mais imediata desta compreensão parcial é a crença deque, com um bom percurso formativo, inevitavelmente teremos bons professores. O caráter reducionista e simplificador desta concepção resulta da desconsideração da relação entre as esferas de produção e de reprodução das relações capitalistas, cujo resultado elide a constatação de que a formação só se materializa na ação docente que ocorre em situações concretas determinadas. Assim, é fácil culpar o professor, a proposta de formação e a instituição que o formou pelos poucos resultados de seu trabalho com alunos, em escolas que se propõem a atender os filhos dos que vivem do trabalho, com uma proposta pedagógica burguesa e sem condições mínimas de trabalho, incluindo a parca remuneração e a desvalorização social. (KUENZER, 2011, p. 676).

A formação de professores, assim com toda a educação escolar, deve ser pensada a partir do pressuposto de ruptura com as práticas hegemônicas do capital. Se isso não ocorre, a formação de professores continua presa a um círculo vicioso que ao invés de atacar o problema da educação pela raiz (radical), procura

solucionar seus problemas por vias éticas e morais, pedindo mais rendimento dos alunos e mais empenho do ponto de vista teórico e metodológico dos professores.

Desta forma, a transformação da atual situação da escola pública requer o rompimento drástico com a reprodução do modo de produção capitalista. A desumanização e a alienação destas relações tornam, também a escola, um ambiente no qual o indivíduo não se encontre consigo mesmo. O professor, por sua vez, sofre com a precarização do seu trabalho, tornando sua vida cada vez menos sua e cada vez mais à disposição da alienação desta sociedade.

No interior destas complexas relações, o desenvolvimento da prática pedagógica balizada pelo interacionismo sócio-discursivo fica comprometido. As condições objetivas que a escola pública oferece atualmente impedem, de modo geral, até mesmo que as exigências do próprio setor produtivo sejam cumpridas, ao não formar indivíduos com competências e habilidades necessárias.

Pensar no trabalho com a linguagem balizado no ISD a partir de uma perspectiva classista, cujo pressuposto vai além de formar competências e habilidades para o mercado de trabalho, requer, ao mesmo tempo, um compromisso com a transformação da educação, a qual só se dará com a transformação da sociedade capitalista. Para isto, é preciso:

[...] compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, as teorias e os processos pedagógicos, de modo a ser capaz de produzir conhecimento em educação e intervir de maneira competente nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, com base em uma determinada concepção de sociedade. (KUENZER, 2011, p. 684).

A escola e o conhecimento são fundamentais para se pensar e para realizar tal intervenção, mas, e pensando especificamente no trabalho com a linguagem, é necessário ter, além de um aparato teórico, filosófico e metodológico adequado, condições de trabalho adequadas, bem como a compreensão a respeito do que se ensina, para quem e para quê. Educar para romper com as contradições do modo de produção capitalista requer a compreensão de que os conteúdos científicos têm que fazer parte da vida daqueles que compõem a classe trabalhadora, mas que, nas condições em que se encontra a escola pública, quase nada ou muito pouco conhecimento se transmite em seu interior, inclusive, nas práticas pedagógicas que envolvem a linguagem.

Considerações finais

Na sociedade burguesa, o ser humano foi reduzido à mercadoria, tendo o mesmo valor que a cadeira que o leitor utiliza para se sentar enquanto lê estas linhas. A formação humana, então, deve ser pensada no interior destas contradições, mas, objetivando sua superação.

Desse modo, pensar em perspectivas que fundamentem qualquer atividade educativa, neste caso, com a linguagem, no interior das relações sociais capitalistas, é importante, mas não suficiente. É importante porque temos que pensar este momento em que nos encontramos. Entretanto, torna-se imperativo pensar para além da escola e para além da sociedade burguesa.

Pensar para além da escola porque, uma vez que os professores consideram apenas ou tão somente os limites da sala de aula para avançarem na produção de novos conhecimentos, deixam de envolver em suas reflexões determinações cruciais para o seu trabalho em sala de aula. Estes determinantes são exteriores à escola, mas dela participam ao mesmo tempo.

A defesa da utilização do ISD como método – com suas respectivas metodologias – no trabalho com a linguagem passa, necessariamente, pela consideração dos elementos externos à escola. Estes elementos, como as condições precárias de trabalho do professor, a formação inicial e continuada esvaziada de conhecimentos, o número excessivo de alunos por turma e a conseqüente falta de perspectiva destes, só são tocados, se os sujeitos que deles participam diretamente tomarem, em primeiro lugar, consciência do seu ativo papel político na sociedade em uma perspectiva de luta de classes. Em segundo, compreenderem a importância da participação coletiva para discutir as pautas que envolvem a escola pública.

Vale ressaltar que não se trata de abandonar a escola pública à sua própria “sorte”. Pelo contrário, a luta por uma educação que tenha cada vez mais qualidade e ofereça condições de trabalho cada vez melhores aos educadores é parte fundamental para que o trabalho com a linguagem se desenvolva dentro das perspectivas sócio-interacionistas e de uma forma que possibilite aos indivíduos analisarem crítica e historicamente a linguagem. Porém, esta luta só será travada quando os educadores, de um modo geral, tomarem consciência de que é necessário romper com os padrões educacionais impostos pela sociedade

tecnológica, burguesa e capitalista aos trabalhadores.

É necessário que se pense na formação multilateral do ser humano, uma vez que o desenvolvimento do gênero humano deve ser apropriado irrestritamente por cada indivíduo que deste gênero participa. Esta formação só será possível se este modo de produção desumano for superado. Assim, cabe aos educadores buscarem meios para compreender a totalidade desta atual sociedade de classe, atitude imprescindível para que se comece a discutir os limites e as possibilidades da escola pública no interior do capitalismo. O trabalho com gêneros textuais fundamentado no interacionismo sócio-discursivo possibilita desvincular a linguagem de modelos didáticos que separam a língua/linguagem da vida social do aluno. Mas, a sua eficácia ou seu aproveitamento para se desenvolver um trabalho pautado na transmissão de conhecimentos sistematizados para formação crítica do indivíduo depende, necessariamente, de outros elementos constitutivos da vida escolar.

Isto significa que o trabalho com gêneros textuais articulado com as contribuições do ISD no interior da estrutura escolar tal qual a conhecemos hoje, mal consegue atingir os objetivos dos documentos educacionais, ficando nos limites do ensino das competências e habilidades. O trabalho com a linguagem como instrumento de formação pautada em conhecimento científico deve ocorrer concomitantemente às transformações da estrutura escolar, da educação e da sociedade capitalista. Pensar na transformação da educação escolar desta sociedade é pensar na própria transformação desta última.

Notas

* Alex de Novais Dancini é doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: alexdancini@hotmail.com

** José Joaquim Pereira Melo é professor pós-doutor da Universidade Estadual de Maringá (UEM), leciona na pós-graduação stricto sensu e lidera o Grupo de Pesquisa Transformações Sociais e Pensamento Educacional - UEM (GPTSPE). E-mail: jjpmelo@hotmail.com

¹ O conceito de radicalidade significa ir à raiz do fenômeno. Isto é, capturar suas determinações essenciais, chegar à sua essência.

² O conceito de crítica, no marxismo, tem um sentido diferente daquele que normalmente é reproduzido hoje, e que tem a conotação de “encontrar defeitos, desmerecer algo, etc. Como afirma Ivo Tonet: “Crítica, no sentido marxiano, significa sempre a busca dos fundamentos históricos e sociais que deram origem a determinado fenômeno social, permitindo, com isso, compreender a sua natureza mais profunda e não simplesmente o questionamento de lacunas ou imperfeições (TONET, 2013, p. 11).

³ O conceito “realidade concreta” pode parecer um pleonasma. Entretanto, para o marxismo, “concreto” não é o mesmo que empírico. “Concreto” é o resultado de uma complexidade de relações que compõem um determinado objeto. Esta complexidade só é passível de ser capturada pelo sujeito se este romper com a aparência do fenômeno, ou seja, o empírico. Portanto, realidade concreta significa afirmar que se trata de uma realidade que se apresenta de uma forma (aparente), mas que existem relações históricas e sociais complexas que a compõem e que só podem ser descobertas por uma investigação que considere sua totalidade.

⁴ A referência da pesquisa completa é: NORONHA, M.M.B. Condições do exercício profissional da professora e dos possíveis efeitos sobre a saúde: estudo de casos as professoras do Ensino Fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais. 2001. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>>. Acesso em 05 de maio de 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 93.94, de 20 de dezembro de 1996. Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 05 de maio de 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **PCNs – Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em 05 de maio de 2014.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo, SP: EDUC, 2009.

_____. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. v. 4, n. 6, março de 2006. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_6_entrevista_bronckart_port.pdf>. Acesso em 05 de maio de 2014.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). **Gêneros textuais Reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

GOVERNO FEDERAL. Média de alunos por turma na Educação básica. Disponível em: <<http://dados.gov.br/dataset/media-de-alunos-por-turma-na-educacao-basica>>, 2010. Acesso em 05 de maio de 2014.

IASI. Mauro Luís. Educação e consciência de classe: desafios estratégicos. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 67-83, jan./abr. 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação e Sociedade*, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>>. Acesso em 05 de maio de 2014.

_____. Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores e montadores de automóveis se encontram no sofrimento do trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, vol. 2, n. 1, p. 239-265, 2004. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r64.pdf>>. Acesso em 05 de maio de 2014.

MACHADO, Ana Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros, teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MANCEBO, Deise. Subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia: reflexão e crítica**, 20 (1), p. 74-80, 2007.

MARCELINO, Paula Regina Pereira. **A lógica da precarização**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOTTA-ROTH, Désirée. Questões de metodologia em análise de gênero. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). **Gêneros textuais reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Autores Associados, 1980.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

_____; NOVERRAZ, Michèle. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2004.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania ou emancipação humana?** Maceió: Edufal, 2010.

_____. **Método científico:** uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

Recebido em: outubro de 2013.

Aprovado em: janeiro de 2014.