

O CONTEXTO DO AGIR DE LINGUAGEM*

LUSINETE VASCONCELOS DE SOUZA**

RESUMO

O contexto de produção tem sido objeto de estudo para vários autores, dentre eles, Bakhtin e Bronckart, este último defensor do interacionismo sociodiscursivo. Com base nesses teóricos, o propósito deste artigo é retomar os conceitos do contexto de produção para entendimento do trabalho didático (leitura e produção de textos), em classe de alfabetização de crianças.

PALAVRAS-CHAVE: interacionismo sociodiscursivo, contextos, criança, alfabetização.

The context of acting of language

ABSTRACT

The production context has been object of studies for some authors, amongst them, Bakhtin and Bronckart, the last one in favor of the sociodiscursive Interacionism . Based on these theoreticians, the intention of this article is to retake the concepts of the context of production to understand the didactic work (reading and production of texts), in children's literacy.

KEY WORDS: sociodiscursive interacionism, contexts, child, literacy.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, procuramos compreender o contexto na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo e examinar sua importância para o trabalho real do professor. Organizamos este documento com a preocupação de estabelecer o entrelaçamento entre três contextos. No primeiro tópico, são mostrados alguns pontos da teoria de Bakhtin (1988; 1992) referentes aos signos e à estrutura social, com a intenção de proporcionar ao interlocutor uma visão mais ampla do contexto social. Em seguida, é apresentado

* Trabalho apresentado na mesa-redonda do I Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo-PUC/SP.

** Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem-PUC/SP e professora da 1ª Fase do Ensino Fundamental do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/UFG. E-mail: luvaso@uol.com.br.

o referencial teórico sobre o contexto de produção do texto falado ou escrito, conforme Bronckart (1999; 2006). Por último, a descrição do contexto de uma classe de alfabetização de crianças, acompanhada de algumas considerações.

O CONTEXTO

Atualmente, com o desenvolvimento das ciências humanas, em qualquer estudo que envolva a escola, torna-se importante considerá-la em suas relações com o contexto mais amplo. A justificativa deriva-se por ser o *locus* no qual se movimentam ideologias impregnadas de valores e de crenças da realidade social. A escola, na visão de Althusser (2001), é um aparelho ideológico do Estado; nela circulam tanto as ideologias responsáveis pela conservação dos valores socioeconômicos vigentes, como aquelas que impulsionam as transformações econômicas, sociais, científicas e outras.

Ao falar de ideologia para entendimento do contexto, não se pode deixar de considerar o conceito de Bakhtin, que declara:

Todo signo é ideológico [...] O signo e a situação social estão indissoluvelmente ligados. [...] A palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações da vida social. Para ele, a palavra veicula, de maneira privilegiada, a ideologia; a ideologia é uma superestrutura, as transformações sociais da base refletem-se na ideologia (Bakhtin, 1988, p. 16-17).

Nessa perspectiva, há uma reciprocidade entre a palavra e o contexto (situação social). A palavra, por ser ideológica por natureza, acompanha todos os atos de compreensão e de interpretação da vida humana. Conseqüentemente, é também ideológico todo enunciado/discurso que adquire materialidade na interação verbal, como “produto da interação do locutor e do ouvinte [...] A palavra como signo é extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis, a própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais” (Bakhtin, 1988, p. 113). Assim, a situação social ou contexto em que se realiza a interação verbal determina não só o enunciado/discurso mas também o tema, o estilo e a construção composicional. Desse modo,

um estudo a respeito do contexto de produção do discurso não pode deixar de considerar a dimensão ideológica da linguagem que se nutre das relações entre a infra-estrutura de produção e a estrutura sociopolítica, como observamos na citação:

As relações de produção e a estrutura sociopolítica que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Por sua vez, das condições, formas e tipos da comunicação verbal derivam tanto as formas como os temas dos atos de fala (Bakhtin, 1988, p. 42).

Com esse enfoque, Bakhtin (1988) concebe uma visão ampla de contexto que envolve toda estrutura da sociedade (as relações de produção e a estrutura sociopolítica) e, concomitantemente, determina as interações verbais em todas as esferas sociais, bem como as condições de produção do texto/enunciado com seus elementos: as fronteiras, o acabamento, o tema, o dizer do locutor, o autor, o destinatário, a expressividade e as formas de estruturação (Bakhtin, 1992). Portanto, o contexto, por integrar concepções ideológicas, unas e variadas, valores e regras, influi em todas as formas de linguagem, seja falada ou escrita, seja formal ou informal.

Assim, a teoria de Bakhtin (1988; 1992) sobre linguagem influenciou Bronckart (1999; 2006) a criar um modelo de análise do contexto de produção para o texto falado e escrito, que também foi fundamentado em Habermas (teoria do agir comunicativo) e em Vygotsky (teoria do interacionismo). Tal modelo será examinado no tópico a seguir.

O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO FALADO E ESCRITO

Para Bronckart (2006), todas as espécies animais têm formas de agir socializadas, mas o agir comunicativo verbalizado é específico do homem. Essa capacidade verbal permitiu-lhe construir e acumular conhecimentos, com possibilidades de torná-los autônomos e de transcender as condições individuais. O autor considera duas maneiras de agir (geral e de linguagem). Embora sejam apresentadas separadamente para questões de estudos, elas mantêm uma relação de reciprocidade e de permutas constantes.

O agir geral é constituído de atividades coletivas “que organizam as interações dos indivíduos com o meio ambiente” (Bronckart, 2006, p. 138). Essas atividades coletivas, ao serem instrumentalizadas, “produziram o mundo econômico, o social e o semiótico, que passaram a constituir-se como uma parte específica do meio ambiente dos seres humanos” (Bronckart, 2006, p. 123), e criaram o contexto. Elas são também diversificadas e se transformam ao longo da história em razão das necessidades de sobrevivência do homem (nutrição, reprodução, defesa etc.) e dos instrumentos disponíveis no social. O autor considera ainda, nas atividades coletivas, as motivações decorrentes das necessidades causadas por regras, normas, recursos criados e organizados no âmbito coletivo e social. Enfim, esse ambiente, historicamente criado (contexto), exerce influências sobre os comportamentos individuais e dos grupos sociais, favorecendo o estabelecimento de restrições que, de certa forma, também inibem a liberdade e a criatividade individual.

O agir de linguagem é a atividade de linguagem em uso. Na dimensão social, este tipo de atividade serve para criar normas, valores, bem como para planejar, regular e avaliar as atividades coletivas. Na dimensão individual, ela possibilita a apropriação e a interiorização da linguagem que, progressivamente, transforma o psiquismo de origem biológica e o inconsciente em pensamento consciente (Bronckart, 2006). Para o autor, o agir de linguagem é também uma ação. Essa “refere-se aos motivos, ou seja, às razões do agir que são interiorizadas por uma pessoa singular” (Bronckart, 2006, p. 213). Portanto, esse conceito do agir de linguagem favorece a interpretação do agir do homem no contexto, sempre localizado no tempo e no espaço, constituído de uma amálgama de atividades sociais (história, cultura, trabalho, economia etc) e de atividades individuais (pensamento consciente e subjetividade).

Na visão do autor, atividades coletivas concretas são também responsáveis pela geração de conhecimentos, inicialmente práticos e basicamente funcionais, que requerem a semiotização e se constituem *em textos*. O agir da linguagem (texto) ao ser criado é permeado de valores históricos e socioculturais que dão origem aos gêneros de determinada língua. O agir de linguagem é agir no texto (no sentido de discurso). O homem, ao proferi-lo, reflete e refrata as atividades coletivas (econômicas, sociais e interativas da sociedade) e as ações individuais de quem fala ou escreve. Assim, o texto, como entidade coletivamente constituída não pode ser estável,

porque os contextos social, histórico e lingüístico, em determinado tempo e lugar, condicionam o discurso e as formas de interação.

Em circunstância individual, o agente/pessoa ao produzir um texto encontra-se em uma situação de ação de linguagem que requer “representações dos três mundos: dos parâmetros objetivos; dos parâmetros socio subjetivos; da situação de ação de linguagem e dos conhecimentos disponíveis no agente” (Bronckart, 2006, p. 146).

As representações relativas ao *mundo material ou físico da ação* constituem parâmetros objetivos, tais como:

- a) o lugar de produção – local em que o texto é produzido;
- b) o momento de produção – tempo em que o texto é dito ou escrito;
- c) o emissor (ou locutor) – pessoa que produz o texto, que pode ser oral ou escrito;
- d) o receptor (ou destinatário, ou interlocutor) – pessoa que recebe o texto.

As representações referentes à dimensão *socio subjetiva da ação verbal*, isto é, o tipo de interação, os papéis sociais dos interlocutores e o objetivo constituem, mais especificamente:

- a) o lugar social – instituição social em que o texto é produzido (escola, família, interação informal, palanque etc.);
- b) a posição social do emissor – papel social desempenhado pelo produtor de texto (pai, professor, aluno, diretor etc.);
- c) a posição social do receptor do texto – papel social desempenhado pela pessoa que recebe o texto (professor, colega, chefe de repartição etc.);
- d) o objetivo – efeito que o locutor pretende produzir no destinatário.

As representações relativas à situação da ação de linguagem e aos conhecimentos que o agente possui a respeito do tema (dos mundos físico, social e subjetivo) e dos gêneros determinam o que será expresso no texto.

Assim, o estudo do texto deve considerar o contexto de produção, não só por sua interdependência com os fatores externos e as características textuais, mas também pelos efeitos que o texto exerce sobre seus leitores e intérpretes. É texto “toda unidade de ação de linguagem situada, acabada e auto-suficiente, do ponto de vista da ação ou da comunicação” (Bronckart, 1999, p.75), que constitui a materialização do agir de linguagem.

Com essa valorização do contexto, Bronckart (2006) assume uma concepção de texto (discurso) semelhante à de Bakhtin (1988). Esse concebe o signo (palavra) como fruto das relações entre infra-estrutura e superestrutura,

conduzindo a uma interpretação ampla do contexto. Bronckart (2006) aborda a temática do agir geral por meio das atividades coletivas (contexto social) e do agir de linguagem constituído em textos. Esse agir ocorre em determinada situação de produção, que também interfere no modo de agir de linguagem.

O CONTEXTO DE SALA DE AULA

Ao fazer a transposição desses referenciais teóricos para o entendimento do discurso que se efetiva em sala de aula, surgem algumas perguntas: Quais são as finalidades da transposição da teoria do contexto para entendimento do contexto de sala de aula? Quais são as influências do contexto para a aprendizagem dos alunos? Quais são as contribuições desse referencial teórico para a formação ou o trabalho do professor?

As respostas a essas questões requerem um exame detalhado das características reais do contexto de sala de aula. É o que pretendemos descrever por meio do resgate da vivência de professora no Ensino Fundamental, em classe de alfabetização de crianças de seis e sete anos de idade.

Quando pensamos no *contexto de sala de aula*, logo surge na mente a representação de uma sala com alguns recursos materiais (carteiras, mesa do professor, armário, quadro-giz etc.) e a presença de alunos e do professor. Nesse ambiente físico, as carteiras, usualmente dispostas em filas, contribuem para dificultar a interação aluno/aluno, e para que eles se tornem vozes silenciadas. Entretanto, isso nem sempre acontece, apesar das restrições impostas. No *espaço*, professor e aluno falam de acordo com os lugares sociais que ocupam na escola. O professor, revestido de saber e de experiência, exerce poder e dominação sobre os alunos, os quais se sentem limitados para adquirir os saberes instituídos pela escola.

Em questões do *tempo*, verificamos que o vivido por uma criança de seis ou sete anos é o presente; visto que suas noções de passado e futuro são ainda confusas e esparsas. Em classe, esse fator nem sempre é considerado, tanto em relação à adequação dos conteúdos, como ao início e término das atividades didáticas realizadas. Provavelmente, isso ocorre porque a criança nessa faixa etária (emergência do pensamento lógico) tem dificuldades em equacionar o tempo de realização das ações. Em outras circunstâncias, na escola, por exemplo, o espaço (sala de aula) e o tempo (manhã ou tarde) são previamente marcados, e neles se desenvolve a maior parte do trabalho real do professor e aluno.

Supõe-se que, como locutor, o *professor*, além de sua individualidade e subjetividade, tenha formação específica, com comportamento moldado não só pelas coerções da instituição escolar, mas também pelo modelo do *gênero profissional de ensino*, segundo Roger, Roger e Yvon (2001). Além do mais, o professor exerce, no contexto externo, múltiplos papéis sociais: tem uma série de preocupações de ordem familiar, econômica, financeira e uma jornada de trabalho exaustiva, sem falar que a maioria dos professores da primeira fase do Ensino Fundamental é mulher, com encargos domésticos bem acentuados. Quanto aos gêneros, compete ao professor a seleção para trabalhar as atividades didáticas de leitura e produção de textos. Entretanto, em situação de aula, quando há predomínio da oralidade, percebemos que o professor não exerce o controle sobre o gênero em estudo; circula nas interlocuções e explicações uma amálgama de gêneros orais, ora primários, ora secundários das diferentes esferas sociais. Notamos ainda a ocorrência de discursos da ordem do narrar e da ordem do expor, bem como dos vários tipos de seqüências: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e conversacional-dialogal (Adam, 1992).

Os destinatários são crianças de escola pública de classes média-baixa e baixa, com diversidade socioeconômica, de valores e de costumes, às vezes divergentes da própria escola e de seus professores. Acrescenta-se ainda que os conhecimentos prévios necessários à internalização de outros saberes são também desiguais entre as crianças. Contudo, a escola tende a tratá-las de forma homogênea, como se as oportunidades para aquisição dos conhecimentos fossem vivenciadas de forma eqüitativa entre as classes ou grupos sociais. É mais: como se todas as crianças tivessem os mesmos níveis de conhecimentos, as mesmas oportunidades de interação com materiais escritos e os mesmos ritmos de aprendizagens.

Assim, o discurso da escola preconiza uma criança ideal e desconsidera as especificidades de grupos de idade e de sexo, bem como ignora as brincadeiras, os choros, as brigas, as teimosias, os emburramentos, as doenças, as relações afetivas, a vontade de frequentar ou não a escola e até a disposição para realizar ou não determinada atividade em classe (falada, lida e escrita). Em consequência dessa forma de tratamento dispensada às crianças, as estatísticas oficiais evidenciam números elevados de alunos repetentes, evadidos e analfabetos funcionais. Os que permanecem na escola, com precário domínio da leitura e da escrita, são os prováveis excluídos nas séries seguintes; em razão da pobreza as atrações pelo trabalho infantil são mais fortes.

Outro elemento importante do discurso é o *objetivo*. Conforme Bronckart (1999), trata-se do efeito que o locutor pretende causar no destinatário. A produção do efeito em crianças, no tocante à internalização de conhecimentos, não é tarefa fácil. A realidade mostra que grande parte das crianças, de seis ou sete anos, gosta de freqüentar as aulas mais pelas interações criança-criança e brincadeiras com o grupo de idade do que pela motivação de aprender a ler e escrever. Em razão da idade, elas não atribuem tanto valor a essas aprendizagens, e a freqüência às aulas é mais decorrência da coerção exercida pela família e pela escola. Desse modo, o efeito do discurso que o professor pretende conseguir com crianças, nessa faixa etária, em questões da aquisição da leitura e escrita, nem sempre é possível; tanto pelas motivações que são distintas para cada aluno, como em razão dos temas e das atividades didáticas que nem sempre são suficientes para despertar o desejo de aprender e o interesse pela informação.

Em termos de discurso, tudo que se fala ou se escreve contém um *tema*. Em contexto de sala de aula, especialmente nas explicações orais, percebemos a ocorrência de uma multiplicidade de temas que ali circulam. Há os que se enquadram no tema principal e ainda há os desvios. Qualquer que seja o tema ou conteúdo da aula, durante as explicações da professora, são comuns as brigas entre alunos, ou então, um deles pode, por exemplo, reclamar: – “Professora, José me furou com o lápis!”. Às vezes, a professora ouve o que o aluno diz, mas permanece indiferente ou toma algumas providências, porém com ações de linguagem coercitivas e voltadas para a valorização de comportamentos socialmente aceitos. É também usual a ocorrência de interdiscurso e da intertextualidade, em virtude das perguntas e respostas ou da dinâmica das atividades didáticas. Em conseqüência, o foco temático em estudo sofre interferências de uma série de outros temas, favorecendo as digressões, o que leva à conclusão de que o tema é influenciado pela dinâmica dos elementos do contexto, em especial do destinatário.

Ao conceber o tema como um dos principais elementos da comunicação e da aprendizagem, cogitamos logo no que é trabalhado na escola pública brasileira, especialmente em classes de alfabetização. A cartilha é quase sempre o livro básico e, embora apresente alguns aspectos positivos, seus conteúdos são constituídos de sílabas, de listagem de palavras e de frases soltas para a aprendizagem de determinada família silábica. Em outras palavras, o conteúdo é voltado apenas para o ensino do código lingüístico, de forma repetitiva, descontextualizada e sem coesão. Percebemos que

o estudo acerca de um tema, parece não fazer parte da prática cotidiana escolar. Essa ausência impede, certamente, a *compreensão ativa* da criança, porque não favorece a elaboração do sentido durante a leitura, desencadeando o desinteresse pela atividade.

Essas questões remetem à proposição de Bakhtin (1992, p. 282): “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. Na maioria das vezes, os conteúdos das cartilhas utilizados para o ensino do código lingüístico não têm sentido para o leitor, porque sílabas e palavras descontextualizadas não constituem enunciados concretos que possam penetrar na vida das crianças.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Deste estudo, em que tentamos fazer a transposição teórica para o entendimento do contexto de uma sala de aula, depreendemos a relevância dos pressupostos apresentados, não só para compreensão da estrutura social, mas também pela engrenagem relacional da infra-estrutura e superestrutura que faz gerar, produzir, circular, avaliar e transformar os discursos, a ideologia e outras criações humanas.

A compreensão do contexto da escola, como mediadora da divulgação de discursos – cotidianos e científicos – por meio dos programas, dos professores e alunos, bem como dos livros didáticos, constitui ferramenta imprescindível ao trabalho real do professor. Essa compreensão proporciona condições tanto para o entendimento das relações comunicativas (elementos explícitos e implícitos no contexto), como para a escolha do recurso principal de uso na sala de aula – *o texto* (como discurso).

Com base neste estudo, depreendemos que, no contexto de sala de aula, os temas das cartilhas deveriam ser conhecimentos especiais para serem internalizados pelos alunos. Contudo, em termos do discurso, constatamos que as cartilhas não priorizam temas, mas listas de palavras que não favorecem a construção do sentido durante a leitura. Os autores (entendidos como locutores) são professores dos grandes centros urbanos, com conhecimentos e valores culturais adversos dos destinatários. Esses são crianças de todas as regiões do Brasil, de diferentes etnias, costumes, valores e com acentuada variedade regional e socioeconômica, sem falar dos limitados conhecimentos prévios. Como o contexto determina o discurso,

verificamos que os elementos da situação de produção tema, locutor e destinatários são divergentes. A ausência de temas nas cartilhas provavelmente interfere no agir de linguagem (leitura e produção de texto), o que torna a aprendizagem árida e desinteressante para a criança, por não possibilitar a compreensão, tampouco o interesse pela leitura.

Enfim, ao término deste artigo, algumas indagações merecem reflexões: Em se tratando do discurso, o que fazer quando os temas (conteúdos das cartilhas) não atingem seus destinatários? As crianças da zona rural e dos sertões das regiões Norte e Nordeste se interessam por temas que são destinados às crianças da zona urbana dos grandes centros? Os temas das cartilhas voltados para as culturas regionais não seriam uma estratégia para despertar nos alunos o interesse pela leitura?

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan, 1992.

ALTHUSSER L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3. ed. Tradução de Nichel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução de Anna Rachel Machado et al. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. (Coleção Idéias sobre Linguagem).

ROGER, D.; ROGER, J. L.; YVON, F. Interrogations pour une analyse de l'activité enseignante. *Clinique de l'Activité et Pouvoir d'Agir*, Genève, v. 1, n. 146, p. 115-125, 2001.

Recebido em: 26 fev. 2007

Aceito em: 17 maio 2007