

**CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM E O ENSINO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA:  
UMA REFLEXÃO A PARTIR DE RELATOS DE PROFESSORES  
DA REDE MUNICIPAL DE BLUMENAU/SC<sup>1</sup>**

THE DIALOGICAL CONCEPTION OF LANGUAGE AND PORTUGUESE  
LANGUAGE TEACHING:  
A REFLECTION FROM REPORTS OF TEACHERS FROM THE MUNICIPAL NET OF  
BLUMENAU

Submetido em: 12-09-2012  
Publicado em: 23-02- 2013

Vanessa Arlésia de Souza Ferretti Soares  
Mestranda em Linguística Aplicada – PPGL/UFSC  
[vanessa.arlesia@gmail.com](mailto:vanessa.arlesia@gmail.com)

**Resumo:**

Atuam no cenário nacional fatores internos e externos (SOARES, 2002) que contribuem para mudanças nas práticas de ensino de língua. Nesse contexto, destaca-se na Linguística Aplicada a concepção dialógica de linguagem de Bakhtin, que tem propiciado novas perspectivas para o ensino de língua, e cuja presença é visível em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Assim, o presente artigo busca entender como têm se dado tais mudanças no contexto da sala de aula. Para tanto, faz-se uma análise qualitativa de relatos de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, participantes do curso de formação continuada “Gestão da Aprendizagem Escolar” (GESTAR). A partir do arcabouço teórico bakhtiniano (2006[1929]; 2003[1952/53]), a análise focaliza a) como esses profissionais têm entendido gêneros discursivos; b) como esses têm sido trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa; e c) quais as implicações dessas práticas para o processo educacional. Busca-se contribuir para a reflexão do estado atual da cultura escolar (JULIA, 2001). O estudo permite perceber que convivem práticas próximas de um arcabouço bakhtiniano e práticas convergentes ainda com uma concepção de língua-sistema (RODRIGUES, 2005), tendo aquelas apresentado implicações mais significativas ao processo educacional, como desenvolvimento da autoria, por exemplo.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Portuguesa. Gêneros Discursivos. Bakhtin. GESTAR.

**Abstract:**

There are the national scene two types of factors - internal and external - that contribute to change the practice of language teaching (SOARES, 2002). At this context, stands out the Applied Linguistics the Bakhtin's dialogical conception of language, which have provided new perspectives for language teaching, and whose presence is visible in official documents (PCNLP 1998). Thus, this article aims to understand how such changes occur at the classroom's context. Therefore, it is a qualitative analysis under the theoretical Bakhtinian (BAKHTIN, [1929]2006; [1952/53]2003) about reports of Portuguese Language teachers in Basic Education II. All these professionals are the course continuing education "Gestão da Aprendizagem Escolar" (GESTAR) participants. The analysis focuses on a) how these

<sup>1</sup> Este artigo foi apresentado II Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa - SIELP, em Cascavel MG. Parte do trabalho está publicada nos Anais do evento e disponível em <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2012/730.pdf>

professionals have understood discourse genres b) how they have worked with discourse genres c) what are the implications of these practices to the educational process. This study aims to contribute to the reflection of the current state of school culture (JULIA, 2001). The study have showed that there are practices like a Bakhtinian framework and practices converged with even a conception of language-system (RODRIGUES, 2005), and those made more significant implications to the educational process, such as development of authorship, for example.

**Keywords:** *Teaching of Portuguese Language; Discourse Genres; Bakhtin; GESTAR*

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo surge em um momento em que mais que discutir sobre a necessidade de mudanças no ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) é necessário refletir como essas se configuram na sala de aula. Segundo Soares (2002), na história da disciplina, transformações aconteceram tanto por fatores inerentes à evolução da própria área do conhecimento (internos); quanto por fatores culturais e sócio-políticos (externos). Hoje, os primeiros podem ser entendidos a partir das contribuições da concepção de língua relacionada ao contexto de uso. Nessa perspectiva se destacam os postulados bakhtinianos, por exemplo, e os estudos da Linguística Aplicada (doravante LA). Já os fatores externos têm ressaltado a demanda pela formação de cidadãos críticos, capazes de agir em diferentes contextos sociais, seja por meio de gêneros escritos ou orais (BRASIL, 1998).

Assim, fatores internos e externos acabam influenciando documentos oficiais de ensino, que se configuram também numa importante força reguladora das práticas educacionais. É o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (doravante PCNLP). É na sala de aula, porém, que encontraremos tensões entre essas forças reguladoras e práticas historicamente legitimadas, que também são pautadas (mesmo que inconscientemente) em alguma(s) concepção(ões) de língua, de sujeito e mesmo de quais sejam os objetivos da escola.

Portanto, se é a sala de aula o lugar onde queremos mudanças que reverberem em transformações sociais, é preciso entender como os diversos fatores mencionados se articulam nesse contexto em relação ao que ali já existe. É preciso entender o que Julia (2000) chama de *cultura escolar* – um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e comportamentos a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos.

Segundo Julia (2001), a *cultura escolar* deve ser estudada não só através de documentos normativos que “têm muito pouco a ver com a história sociocultural da escola e desprezam as resistências, as tensões e os apoios que os projetos têm encontrado no curso de sua execução” (JULIA, 2001, p. 12), mas através do estudo de documentos que remetam às práticas na sala de aula, onde estão informações mais próximas do fazer escolar. Assim, exercícios de cadernos de alunos, anotações pessoais dos professores, provas e relatórios são excelentes fontes de pesquisa.

A partir disso, busco contribuir, neste artigo, para a reflexão da cultura escolar atual tomando como fonte de análise 17 relatos escritos por professores de LP do Ensino Fundamental II. Objetivo compreender a concepção desses profissionais de conceitos norteadores das novas propostas e objetivos do ensino de LP presentes nos documentos normativos (PCNLP, BRASIL, 1998).

Por razões de tempo focalizarei a análise na abordagem desses profissionais quanto aos gêneros discursivos, sob uma perspectiva bakhtiniana para o assunto, por considerar que tal

questão é muito cara a essa teoria e abarca outros conceitos como dialogismo, enunciado e autoria, os quais influenciaram na elaboração dos PCNLP (MOTTA-ROTH, 2008; ROJO, 2008), ainda que ali apareçam de forma “dissolvida”.

Para tanto, analiso os relatos desses docentes primeiro porque esses são relatos de práticas de sala, e não do que se propõe para a prática. Também porque tais textos foram escritos pelos próprios professores, sendo um recorte da sala de aula sob o ponto de vista desses profissionais – o que me interessa, haja vista sua importância no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, entendo que (re)significamos a realidade a partir da linguagem, sendo esta uma ferramenta semiótica por excelência.

Assim, é importante compreender como esses professores, sujeitos ativos do contexto educacional, (re)significam ou constroem esse contexto, sobretudo no que tange ao seu objeto de ensino, e a partir disso intervir por mudanças éticas, pragmáticas, significativas a todos.

## 2 DIFERENTES CONCEPÇÕES DE LÍNGUA(GEM) E O CONCEITO BAKHTINIANO DE GÊNEROS DISCURSIVOS

Entender qual a concepção que se tem de língua é muito importante para compreender os direcionamentos de uma pesquisa linguística, ou da prática de ensino e aprendizagem de uma língua. Segundo Faraco (2001), dois abrangentes modos organizaram os estudos da linguagem desde os gregos: o modo *retórico* e o *lógico-gramatical*. O primeiro se constituiu a partir do enfrentamento da linguagem verbal como realidade vivida; o segundo, posterior e hegemônico, permitiu enfocar a língua como sistema formal, como uma realidade em si.

Segundo o autor, o modo *lógico-gramatical* dominou os estudos linguísticos no último milênio. Desde os primeiros séculos, com a gramática dos modistas, até os últimos, com estudos fundamentalmente históricos como os baseados no método histórico-comparativo e com a linguística sincrônica de Saussure, o objeto *língua* tem sido estudado apenas em seus aspectos fonético-fonológico, morfológicos, ou melhor, como sistema formal (FARACO, 2001) e é essa concepção que se manteve na escola por muitos séculos. Segundo Razzini, na escola brasileira, por exemplo, “o estudo de gramática sempre antecedeu o aprendizado da retórica e da poética” (RAZZINI, 2000, p. 37).

Se, por um lado, a visão de língua como objeto autônomo e independente, a *língua-sistema* (RODRIGUES, 2005), propiciou produtivos estudos científicos, por outro, desenhou um falante que nada tem a ver com o falante real (FARACO, 2001). Esse parece ser um fator que contribui para manter a intransponível distância entre a língua que se estuda na escola (um conteúdo escolar) e a que, de fato, se usa fora dela – a *língua-discurso* (RODRIGUES, 2005).

Contrapondo-se ao modo lógico-gramatical, o modo *retórico*, apresentado por Faraco (2001), esteve também na escola, porém, através de “filtros” que alteraram significativamente tal concepção<sup>2</sup>, impossibilitando-nos de considerá-lo, de fato, presente no contexto escolar. Herança grega e abandonada durante muito tempo, essa perspectiva ressurge de forma tímida com a problematização da linguagem feita pelos Românticos nos séculos XV e XVI e com maior força nos séculos XIX e XX. Algumas formulações influentes nesses séculos são as de Marx e sua ênfase nas relações sociais no interior do quadro dos modos de produção; o senso estético da realidade multivocal e dialógica do existir humano de Dostoevski e a formulações

2 Filtros como o de Quintiliano, que escreve em 95 d.C., *De Institutione Oratoria*, espécie de diretrizes curriculares e pedagógicas. Além disso, essa obra foi traduzida para o português no século XVIII por Jerônimo Soares Barbosa, tendo sido organizada em termos de material didático, o que encaminhava definitivamente a didatização da Poética e da Retórica aristotélicas para a pedagogização e grammaticalização das obras, culminando num ensino baseado na concepção lógico-gramatical de linguagem, que vai ser questionado apenas em 1971 com a virada pragmática no ensino de línguas, a Lei de Diretrizes e Bases 5.672 e a ampliação de acesso da população à escola (ROJO, 2008 p. 85).

de Bakhtin, que foi quem explorou largamente a questão da intersubjetividade justamente no âmbito da linguagem (FARACO, 2001).

Nesse contexto, é Bakhtin também quem amplia a concepção aristotélica de gênero e explora as questões da multivocalidade e do dialogismo em Dostoievski e, sob um arcabouço filosófico marxista, constitui teorias que têm influenciado estudos em diversas áreas, inclusive na LA.

Segundo a teoria bakhtiniana, “a linguagem é vista como uma realidade extremamente complexa e multiface” (FARACO, 2001, p. 8). De modo que o foco de atenção está sobre as práticas discursivas, incluindo aspectos antes ditos “extralingüísticos”. Tal perspectiva é o que Rodrigues (2005) conceitua de *língua-discurso*. Nesta visão não se dissocia a língua de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos. Segundo Rodrigues (2005), na língua vista como objeto da Linguística saussuriana não há e nem pode haver quaisquer relações dialógicas, pois elas são impossíveis entre elementos no sistema da língua (morfemas, palavras, orações, etc.).

Nesse sentido, a interação ganha um caráter de organicidade nos estudos da linguagem, pois é ela que passa a explicar as escolhas linguísticas, ou seja, um enunciado<sup>3</sup> é entendido a partir da interação na qual se faz, uma vez que esse contexto é parte do que se entende por enunciado. Segundo Bakhtin (2006[1929]), a palavra<sup>4</sup> é *signo* e é através dos signos que interagimos e esta interação, por sua vez, se dá nas relações sociais. Afirma o autor:

Os signos só podem aparecer em um *terreno interindividual*. Ainda assim, trata-se de um terreno que não pode ser chamado de “natural” no sentido usual da palavra: não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social (BAKHTIN, 2006[1929], p. 33, grifos do autor).

Assim, ao mesmo tempo em que a interação ganha foco, a linguagem ganha destaque nessas interações sociais e é entendida como ferramenta semiótica que torna possível essas relações. Além disso, a *intersubjetividade* é assumida, então, como fundamento dessa concepção, já que parece impossível pensar o ser humano fora das relações com o outro. Nesse sentido, entendemos o caráter dialógico da linguagem, ou seja, o *si* não é sem o *outro*. Aliás, a linguagem é também “material semiótico da vida interior, da consciência” (BAKHTIN, 2006[1929], p. 35), por isso mesmo a própria consciência individual, como afirma Bakhtin na citação anterior, deve ser explicada a partir do meio ideológico e social. Ou seja, ao interagir pela linguagem, o ser humano significa a si mesmo, o outro e o mundo.

Ainda nesse contexto, ressalto outros aspectos da teoria bakhtiniana que serão imprescindíveis para as colocações que apresento na seção 4 deste artigo. Primeiro, além do caráter sócio-histórico, dialógico e semiótico da linguagem, abordados anteriormente, Bakhtin (2006 [1929]) identifica outras propriedades da palavra: a) “a palavra é um signo neutro [...] que pode preencher qualquer função ideológica” (BAKHTIN, 2006[1929], p. 35), mas é também b) um signo puro e por isso “é fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 2006[1929], p. 34), ou seja, ao interagir pela linguagem, o ser humano investe

<sup>3</sup> Enunciado na perspectiva bakhtiniana, ou seja, como unidade concreta e real da comunicação discursiva e não como sinônimo de frase, de unidade última e maior do sistema da língua, numa concepção de *língua-sistema* (RODRIGUES, 2005, p. 156).

<sup>4</sup> Tomemos aqui *palavra* no sentido de *linguagem*, já que a compreensão daquela pode ser estendida para a compreensão desta como ferramenta semiótica (signo).

ideologicamente na linguagem que usa. A ideologia, assim, não é uma ação da palavra, mas está na palavra pela ação do homem que a significa, ou melhor,

[...] a realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social (BAKHTIN, 2006[1929], p. 34).

Em segundo lugar, a língua é empregada na forma específica de enunciados, que são “a unidade real da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003[1952/53], p. 269). Os enunciados são concretos e únicos e são constituídos, segundo Bakhtin (*apud* RODRIGUES, 2005, p. 161), pelos horizontes a) *espacial e temporal* (onde e quando do enunciado; espaço e tempo históricos); b) *temático* (quanto ao conteúdo temático, sobre o que se fala, a finalidade do enunciado) e c) *axiológico* (atitude valorativa dos participantes do acontecimento [próximos, distantes] a respeito do que ocorre [em relação ao objeto do enunciado, em relação aos outros enunciados, em relação aos interlocutores]).

Em terceiro lugar, frente aos estudos literários de gêneros e aos estudos retóricos aristotélicos, Bakhtin (2003[1952/53]) propõe uma visão mais ampla para a noção de gênero discursivo, não restrito a uma única esfera social. Nesse sentido, Bakhtin (2003[1952/53], p. 262) conceitua gêneros como sendo *tipos relativamente estáveis de enunciados*, trazendo para a compreensão desses todo conceito que se tem de enunciado, já apresentado anteriormente, somando o fato de que situações específicas e recorrentes sócio-historicamente constituem tipificações temáticas, composicionais e estilísticas de enunciados, ou seja, criam e/ou mantêm traços de regularidades, por isso o autor os chamou de *tipos relativamente estáveis* (RODRIGUES, 2004).

Ainda segundo Bakhtin, os gêneros podem dividir-se em primários e secundários. Os primeiros são os constituídos na comunicação discursiva imediata, no âmbito da ideologia não formalizada e sistematizada do cotidiano. Os segundos são constituídos nas condições de comunicação social mais complexas, ou seja, no âmbito das ideologias formalizadas e especializadas, que, por sua vez são mediadoras da interações sociais (comunicação artística, religiosa, etc.) (RODRIGUES, 2004). Trabalhar com gênero significa, então, abrir a escola para o mundo, para a língua(gem) como de fato ela é, uma vez que sempre agimos por meio de um gênero (BAKHTIN, 2003[1952/53]).

Esse contexto suscita o aspecto importantíssimo da compreensão do sujeito histórico, constituído nas relações sociais. Diferentemente das abordagens que entendem a língua como um sistema autônomo, independente de seus falantes, essa é uma abordagem que reclama responsabilidade do sujeito (professor e aluno) sobre o que diz (faz), ou seja, se pensarmos numa educação sob tal arcabouço, não haveria lugar para o faz de conta, para a prática não significativa ou ainda, para o estudo de uma língua que seja pura abstração. A prática em sala de aula passa a ser vista como uma prática social, a sala é mais um contexto de interação mediado pela linguagem, em que identidades são (re)significadas dado o caráter intersubjetivo da linguagem e das identidades dos sujeitos.

### 3 BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Desde a democratização da escola na década de 50 que a disciplina de Português tem passado por significativas transformações, ou pelo menos, essa demanda por mudanças é crescente. Com o acesso aos bancos escolares de camadas sociais, cuja cultura era muito diferente da das elites dominantes, a escola claramente demanda por mudanças, tanto de metodologia de ensino, como de objetivos e conteúdos. Como afirma Britto (1997),

Pode-se dizer que a questão da transformação das práticas, métodos e conteúdos escolares está em pauta desde que a escola deixou de ser, no plano do embate político, ainda que não de fato, um privilégio de um segmento social para se tornar um direito de todos (BRITTO, 1997, p. 99).

Apesar dessa demanda por mudanças, na prática ela não acontece tão rapidamente. É constante que alunos pertencentes às camadas populares fracassem na escola. Segundo Soares (1986) isso acontece porque “o aluno que vem das classes dominadas encontra na escola padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como ‘certos’, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como “errados”” (apud BRITTO, 1997, p. 98). Nesse sentido, entende-se que o acesso à escola não significou a democratização da escola. Para que isso, de fato, aconteça é preciso fazer mais.

Até a década de 70 perdurava na disciplina de Português o ensino pautado na gramática normativa<sup>5</sup>. Isso era compreensível, pois até mesmo os estudos linguísticos nacionais eram pautados pela tradição normativa e filológica (BRITTO, 1997), o que mudaria só no final dessa década.

Em 1971 surge a Lei 5692 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que altera todas as disciplinas curriculares. A disciplina de ensino de língua materna – *Português* – mudou de nome para *Comunicação e Expressão* nas séries iniciais do 1º grau, *Comunicação em língua portuguesa* nas séries finais e *Língua portuguesa e Literatura Brasileira* no 2º grau (SOARES, 2002). Isso aconteceu, sobretudo, pela influência da Teoria da Comunicação e do momento desenvolvimentista na área das telecomunicações pelo qual o país passava.

Sob essa perspectiva, tanto a comunicação, quanto a linguagem são entendidas como algo técnico, transparente, sendo, portanto, inadmissível qualquer problema, ruído que dificultasse a “transmissão da mensagem”. A disciplina agora tem objetivos pragmáticos e utilitários, visando ao desenvolvimento do *uso* da língua (SOARES, 2002). Nesse sentido, o *usar* a linguagem significava transmitir uma mensagem, e só isso. Fala-se em emissor e receptor, desprezando a complexidade das interações e as questões subjetivas dos interlocutores.

Em 1976, com a obrigatoriedade da prova de redação nos vestibulares, começou a ganhar corpo a ideia de que o conhecimento de gramática não garantia ao aluno uma redação adequada nem o domínio da técnica da boa comunicação (BRITTO, 1997). É no final dessa década e durante os anos 80, que se estabeleceria o que ficou conhecido como “a nova crítica do ensino de português”. Nesse momento surgem diferentes concepções de língua, de sujeito e de objetivos da escola. No período, segundo Britto (1997),

[...] registrou-se um crescente empenho pela aplicação de modelos teóricos ao estudo da língua portuguesa, [com] a criação de veículos apropriados para o embate de ideias [...], a instalação de programas de pós-graduação, o envio de bolsistas ao exterior e a publicação de revistas. [...] Expandiram-se as linhas editoriais de bibliografia crítica, organizam-se encontros de especialistas, amplia-se o oferecimento de cursos de extensão e formação do professor e desenvolvem-se projetos de ensino dentro de uma nova perspectiva, estabelecendo-se uma rede de formação de opinião que tinha como base a importância da promoção da leitura. (BRITTO, 1997, p.102)

<sup>5</sup> Segundo Britto (1997), a gramática normativa pode ser caracterizada como um conjunto de regras de uso de uma determinada variedade do português que se faz acompanhar da apresentação pretensamente sistemática de uma descrição dessa mesma variedade fundamentada em uma tradição linguística que tem sua origem no Renascimento e sua formalização com o advento das gramáticas racionais, que, por sua vez, retomaram a tradição greco-latina. A essa base, acrescentam-se elementos esparsos advindos de outras teorias (teoria da comunicação, estruturalismo de base saussureana e, mais recentemente, da sociolinguística).

Os problemas identificados no ensino tradicional pela crítica renovadora foram: indefinição quando ao ato de ensinar; valorização da norma culta e da escrita e insistência nas regras de exceção no ensino da norma, ao invés do privilégio da regularidade; abandono das formas de oralidade; descontextualização e falta de sentido nas atividades de leitura e produção de texto; falta de consistência e de adequação à realidade da teoria gramatical subjacente às gramáticas escolares; desconsideração das descobertas e elaborações da linguística contemporânea; falta de vínculo entre a metalinguagem e a prática efetiva de análise linguística (BRITTO, 1997).

Nesse período, entendia-se por finalidade da escola a apresentação de conteúdos específicos, já que, acreditava-se que aluno nada sabia e adquirir saber significava tomar conhecimento dos conteúdos gramaticais apresentados na escola e dominar a técnica da redação para a boa comunicação. Segundo Britto (1997), essa visão pressupõe um processo de ensino e aprendizagem de língua como algo neutro, tecnicista. Quando, na verdade, conforme Geraldi (1984),

[...] qualquer proposta metodológica é a articulação de uma concepção de mundo e de educação – e por isso uma concepção de ato político – e uma concepção epistemológica do objeto de reflexão – no nosso caso, a linguagem – com as atividades desenvolvidas em sala de aula. (*apud* BRITTO, 1997, p. 105)

Portanto, a neutralidade não existe e tomar consciência disso implica perguntar quem são os agentes do conhecimento, em que situação histórica se inserem e quais seus interesses políticos reais (BRITTO, 1997). Implica entender quem são os sujeitos da aprendizagem, ter consciência de suas variedades linguísticas e não desprezá-las, elegendo uma norma padrão sob a alegação de que todas as outras sejam “erradas”. Nem focar o ensino de língua no ensino de conceitos e regras gramaticais, uma vez que os próprios compêndios da área não são tão coerentes como se pensava<sup>6</sup>.

Nesse momento, a crítica ao ensino de gramática da maneira como o faziam era cara às reflexões sobre a disciplina de LP. Já que, segundo Britto (1997), até a prática de produção de texto acontecia apenas para o ensino da norma, com destaque para a correção dos erros limitados de ortografia, concordância e regência.

Assim, uma técnica de preenchimento (DE LEMOS, 1977 *apud* BRITTO, 1997, p. 109) era utilizada para dar conta de um ensino que negava à língua algumas de suas características básicas, ou seja, sua funcionalidade, subjetividade de seus interlocutores e papel mediador da relação homem-mundo. Foi, justamente, trazendo essas questões à tona no diálogo sobre ensino e aprendizagem que mudanças passaram a ser pensadas.

Segundo Britto (1997) caberia à escola transformar esses exercícios de redação em práticas efetivas de produção de textos, nas quais os sujeitos apareçam como tais e sua palavra tenha uma razão de ser. Isso implica que não se exerce a linguagem para depois, nem se ensinam recursos e estratégias através de exercícios mecânicos de preenchimento ou substituição. Nas palavras de Geraldi,

[...] é devolvendo o direito à palavra – e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler a história contida, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. (GERALDI, 1984 *apud* BRITTO, 1997, p. 110)

<sup>6</sup> Segundo Britto (1997), as principais críticas à Gramática tradicional/normativa feitas, a partir dos estudos da linguística nos últimos vinte anos são: a) suas conceituações não permitem as análises que se fazem a partir dela; b) as definições e procedimentos da gramática tradicional misturam critérios sintáticos e semânticos sem explicitar o nível de análise em que se trabalha; c) a generalização do que se observa em certos casos para todos aqueles que devem estar incluídos na definição.

Essa diferente perspectiva, defendida, sobretudo, a partir da década de 80, entende o ensino de língua como algo operacional e reflexivo ao mesmo tempo. Esse entendimento parte da reflexão sobre o modo como o sujeito constrói conhecimento sobre a língua, havendo um deslocamento radical dos papéis de aluno e professor. Esses deixam de ser funções que se exercem no interior da escola e passam à condição plena de interlocutores. Além disso, privilegia-se o uso efetivo da língua, já que só se aprende uma língua na medida em que, operando com ela, compararam-se expressões, transformando-as, experimentando novos modos de construção (BRITTO, 1997). A língua é, então, resultado deste processo ininterrupto, sobre o qual incidem as avaliações, valorações, disputas etc. (BRITTO, 1997).

É sob tais perspectivas, que Geraldi (1997) propõe que a prática pedagógica se baseie no tripé: leitura, produção textual e análise linguística. Segundo o autor, a prática de produção textual é o momento em que o sujeito compromete-se com sua palavra e faz uma articulação individual com sua formação discursiva. Para que isso ocorra, é condição natural que se tenha o que e para quem dizer ou escrever e uma razão para fazê-lo (GERALDI, 1997, p. 137).

A prática de leitura de textos se faz ao mesmo tempo das atividades de produção, sendo a contraface imediata dessas. Assim como escrevemos para que nos leiam, lemos porque queremos saber o que o outro tem a dizer (GERALDI, 1997). Já a prática de análise linguística se caracteriza por um debruçar-se sobre os modos de ser da linguagem e ocorre no interior das práticas de leitura e produção.

As questões ressaltadas pela crítica da década de 80, como pontuei acima, foram ainda acrescidas de pontos teóricos e metodológicos importantes nos anos 90 e 2000. Sobretudo, pela difusão do conceito de gêneros discursivos de Bakhtin (2003[1952/53]) apresentado na sessão anterior. Todas essas questões vieram influenciar a escritura dos parâmetros oficiais para a disciplina – PCNLP (BRASIL, 1998). Nesse sentido, atualmente, o trabalho com os gêneros discursivos passam a fazer parte da esfera escolar, buscando dar conta das inúmeras críticas de outrora.

#### 4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Os relatos apresentados aqui fazem parte de um total de 17 relatos de atividades desenvolvidas por 17 professores do Ensino Fundamental II de 13 diferentes escolas municipais de Blumenau/SC. Os documentos foram cedidos pelas coordenadoras municipais de educação, com autorização dos professores autores, que não escreveram especificamente para essa pesquisa, mas como meio de compartilhar práticas de sala de aula no curso de formação continuada Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR) oferecido pelo Governo Federal em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Blumenau<sup>7</sup>.

O programa inclui discussões teórico-práticas e, segundo informações no site do MEC, busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula. As leituras teóricas realizadas no curso são de mesma perspectiva das norteadoras dos PCNLP. O material do curso é constituído por cadernos<sup>8</sup>, além de diversos outros textos teóricos sugeridos pelas professoras formadoras.

Sob um arcabouço interpretativista, analiso esses relatórios qualitativa e quantitativamente, partindo das seguintes questões de análise: a) Como esses profissionais têm entendido “gêneros discursivos” (que aspectos têm sido privilegiados nessas concepções); b) Como têm sido trabalhados os diversos gêneros em sala de aula (tanto nos aspectos sociais

<sup>7</sup> Esse curso é voltado para professores de Língua Portuguesa e Matemática que estejam atuando em sala de aula do Ensino Fundamental II em escolas públicas. Em Blumenau, o curso possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas com encontros presenciais e 180 horas com atividades individuais na escola.

<sup>8</sup> Para conhecer o material do curso, consulte o site do MEC: <http://portal.mec.gov.br/index.php>

quanto linguísticos) e c) quais as implicações de determinadas práticas para o processo educacional local.

As duas primeiras questões são analisadas a partir de uma tabela de sistematização dos dados e a última questão, a partir de uma análise detalhadas de dois desses documentos. O primeiro (3\_M1) desenvolvido por um professor admitido em caráter temporário (ACT), com cerca de cinco anos de experiência como docente. Já o segundo relato (3\_C1) é de uma professora também ACT, com cerca de um ano de experiência. Ambos os relatos estão na íntegra nesse artigo.

## 5 O TRABALHO COM OS GÊNEROS DO DISCURSO: UMA VISÃO GERAL

A partir da sistematização dos dados, é possível perceber que há um grupo (35,3%) de professores que se propõem a trabalhar com gêneros, mas não abordam nenhum aspecto da situação social desse gênero, focalizando o trabalho nos aspectos textuais apenas, o que os distancia de um trabalhado que se embase numa concepção dialógica de linguagem. Por outro lado, há professores que abordaram, além dos aspectos linguísticos, os sociais (64,7%), o que os aproxima de uma abordagem didática cuja concepção linguística seja a de *língua-discurso*.

Vamos aos dados de cada um dos dois grupos. No primeiro caso, os elementos sociais trabalhados são: a) intenção comunicativa (70%); b) autor e leitores possíveis (60%); c) suporte (50%); e d) relação do contexto histórico com a produção do gênero (20%)<sup>9</sup>. Esse último aparece principalmente no trabalho com os gêneros literários, situando o leitor quanto ao motivo da temática da obra. A abordagem dessas questões se deu, sobretudo, a partir de perguntas do professor aos alunos, no momento da leitura e compreensão textual. Vejamos a seguir alguns exemplos de trechos dos relatos em que essa abordagem fica clara:

### Exemplo 1

(...) *As produções foram realizadas, após uma fervorosa discussão, foram reelaboradas após a correção e, algumas entregues à diretora da escola, à coordenação e algumas ainda serão entregues ao vereador (...) os alunos estavam nervosos e preocupados com o retorno que poderia ter aquela produção.* (Relato 3\_C1)

### Exemplo 2

(...) *Em grupos, realizaram leituras e análise observando e respondendo as seguintes questões:*

- a) *Que gênero textual você está lendo?*
- b) *Como se estrutura este gênero textual?*
- c) *Qual é sua função?*
- d) *Onde veicula este gênero textual?*
- e) *Qual o nível de linguagem deste gênero textual?*
- f) *Qual é o tipo de linguagem deste gênero textual?*
- g) *Quem são os leitores deste gênero textual?*

(Relato 4\_E2)

<sup>9</sup> Essas porcentagens se referem apenas aos relatos em que se abordaram questões sociais.

### Exemplo 3

(...) Levei para sala, como suporte da aula, caixas de remédios com a bula dentro e os alunos manusearam o material e observaram cores, tamanho das letras, as tarjas coloridas de cada medicamento, comentamos o porquê de cada tarja ter coloração diferente, que algumas embalagens tinha o código Braille (...) os alunos comentaram sobre a questão da leitura de pessoas deficientes visuais e auditivas, então solicitei uma palestra com o Professor Charles Belz que tem deficiência visual e trabalha na SEMED. O nosso palestrante demonstrou satisfação em nos atender, então marcamos para dia 04 de maio e lá estava o Prof. Charles com todo seu material e sua alegria para nos socorrer nesta etapa de letramento. (...) (Relato 3\_I1)

O primeiro exemplo é um trabalho de produção textual em que os alunos, de fato, enviaram as cartas produzidas. A questão do leitor, assim, foi trabalhada desde o início, já que os alunos sabiam para que e quem escreviam. Já no segundo exemplo, o questionário proposto pela professora direciona a leitura dos alunos para observar as questões sociais do gênero, ou seja, o aluno foi levado a apensar nessas questões constitutivas do gênero.

O terceiro exemplo é de um trabalho com bulas. A análise do texto como ele circula na sociedade despertou uma questão importante no trabalho relatado – o interesse dos alunos sobre os diferentes possíveis leitores daquele texto, inclusive deficientes visuais e auditivos. Percebendo o interesse dos alunos, a professora mobilizou uma palestra com um deficiente visual e uma professora de LIBRAS, que segundo o relato da docente (ilustrado com fotos, inclusive) foi muito proveitoso.

Essas abordagens são exemplos de trabalho em que se entende a linguagem como sendo situada socio-historicamente, como *língua-discurso* (RODRIGUES, 2005) que existe no *terreno interindividual* (BAKHTIN, 2006 [1929]) das relações sociais. Dá-se conta também das críticas ao ensino pautado numa concepção de texto imanente ou focado no ensino gramatical. Nas produções, os alunos tinham o que e a quem dizer, como propunha Geraldi (1997).

O estudo desses aspectos sociais nesse grupo de relatos se deu complementarmente ao estudo dos aspectos textuais maiores – a organização textual (70%), a temática (30%) e a tipologia (30%). Dentre os aspectos gramaticais abordados nesse grupo, destacamos: substantivos (3\_E1), adjetivos (3\_A3; 3\_E1), pronomes (3\_C1), léxico específico (3\_I1; 3\_M2), entre outros.

Nessas práticas, cuja base teórica é a concepção de *língua-discurso* (RODRIGUES, 2005) houve apenas um caso (3\_V1) em que se tratou de ensino de conceitos gramaticais por si só. Na ocorrência em questão, a professora propôs exercícios de identificação de substantivos e adjetivos nos textos lidos, sem, contudo, analisar a relação dessas classes e a constituição do gênero trabalhado – música. Partiu da conceituação para a identificação.

Felizmente, na maioria dos relatos, mesmo que os conceitos tenham sido sistematizados em algum momento, sempre foram entendidos com vistas ao gênero trabalhado – seja na produção, seja na leitura – nunca como foco da atividade. Vejamos alguns trechos que exemplificam essa última abordagem:

### Exemplo 4

(...) apresentei aos alunos o poema “Cidadezinha Qualquer” de Carlos Drummond de Andrade. Para despertar a atenção deles quanto ao poema, deixei que vissem apenas o título e questionei sobre do que seria tratado o poema que leriam a seguir. Os alunos apontaram várias alternativas, mas a maioria concordou que a cidadezinha era um lugar de pouca importância, pois estava no diminutivo e também porque recebeu o adjetivo qualquer. (Relato 3\_A3)

### Exemplo 5

(...) Os alunos observaram que era grande o número de palavras desconhecidas que não se encontravam no dicionário, então pedimos ajuda à professora de ciências que nos auxiliou com os significados científicos. Outra observação foi na estrutura das palavras, então foi o momento de se trabalhar prefixos, sufixos e radicais Gregos e Latinos. (...) (Relato 3\_I1)

### Exemplo 6

(...) Aproveitamos as produções para estudar os pronomes de tratamento que devem ser utilizados em cada uma das situações (...). (Relato 3\_C1)

No quarto exemplo, percebe-se que a flexão de grau e a menção do adjetivo aconteceram para auxiliar na compreensão do texto e não como pretexto para estudar aquelas questões. Assim, analisou-se a intenção do autor, suas escolhas linguísticas (estilo) para a escritura do poema. Já no quinto exemplo (trabalho com o gênero bula), a questão morfológica foi abordada, não como foco, mas como meio para compreender o gênero, uma vez que nesse gênero o vocabulário é rico em formações prefixais e sufixais.

No sexto exemplo é clara a abordagem do pronome de tratamento para a constituição do gênero trabalhado – carta. Os diferentes pronomes foram abordados com vistas à adequação ao gênero e à situação de uso (carta de reclamação e carta pessoal). Assim, nesse grupo de relatos é perceptível que atividades de leitura, produção e análise linguística tenham acontecido interligadas, como propunha Geraldi (1997).

No segundo grupo de relatos (35,3%), em que não se abordou nenhum aspecto social, os aspectos textuais trabalhados são: a) organização textual (42,85%); b) tipologia (42,85%); e c) temática<sup>10</sup> (28,57%). A abordagem de aspectos gramaticais nesse grupo está estreitamente ligada aos aspectos textuais maiores – organização, temática e tipologia, sem, contudo, dialogar com os aspectos sociais, como o fez o primeiro grupo. Vejamos alguns exemplos:

### Exemplo 7

A atividade foi realizada com as turmas de 8<sup>as</sup> séries dando continuidade a atividade de História em Quadrinhos. O intuito de ter trabalhado os quadrinhos foi aguçar uma sensibilidade para o ato de compilar, pois tinham que resumir um texto de em média 30 linhas, para alguns quadrinhos de forma sucinta em três, no máximo quatro folhas. (Relato 3\_P1)

### Exemplo 8

Fizemos uma discussão coletiva em relação a cada forma textual, seu lado positivo e negativo. O que estava de fácil entendimento e o que não dava para entender somente com fotos ou frases. (Relato 3\_A2)

### Exemplo 9

Depois de esclarecer essas informações [conceito de letramento e alfabetização], foi apresentado aos alunos o Livro Didático (*Tudo é Linguagem*) que nesta atividade foi o nosso suporte, o texto trabalhado foi “Círculo Fechado” de Ricardo Ramos (3\_Z1)

<sup>10</sup> A temática aqui se refere na verdade ao assunto do texto (campo semântico) e não à temática do gênero, por isso é considerado, nessa análise, um aspecto textual e não social. (Conferir FIORIN, J. L. Introdução ao pensamento de Bakhtin. SP. Ática, 2008)

No exemplo 7, a abordagem dos gêneros se deu descolada de seus aspectos sociais constitutivos: por que se escreve um resumo e uma HQ, quais os leitores desses gêneros, entre outras. O foco do trabalho parece ser desenvolver uma competência individual – *o ato de compilar*. Assim, a escrita é tomada como o domínio de uma técnica, o que, de certa forma dialoga com a crítica do ensino de produção de textos que não tenham a ver com o projeto de dizer do aluno.

Já no oitavo exemplo, a professora explicita o que do gênero foi analisado – a forma textual. Forma remete a organização do texto no papel. Isso é percebido também quando se fala em entendimento a partir de *fotos* ou *frases*. Trata-se da materialidade do texto, e apenas isso. Por fim, no nono exemplo o gênero foi trabalhado a partir do livro didático (doravante LD), que já é um recorte da situação de comunicação em que esse conto circulou. Embora a professora tenha identificado o LD como o suporte de sua abordagem, isso não foi levado em conta na análise já que não se abordou nada parecido com o recorte feito, para que fim, se remetia ou não à publicação original.

Assim, se o gênero é entendido apenas por seus aspectos textuais e a atividade de domínio desse gênero é vista como uma técnica, uma competência individual a ser desenvolvida, não há espaço para a “ação através do gênero”, uma vez que sua apropriação é um fim em si mesmo – o domínio dos aspectos linguísticos. Nesse sentido, ainda que atividades desse tipo possam fazer parte de um trabalho maior com os gêneros (dentro de um projeto, por exemplo), estas são inviáveis quando se tornam o todo na prática de ensino e aprendizagem de LP. Isso porque acabam caindo nas velhas práticas de ensino descontextualizado de produção textual como pontuou Britto (1997).

Houve apenas dois casos de ensino conceitual, que nem foram de conceitos gramaticais, mas de conceitos estudados no curso, pela professora, conforme mostra o trecho abaixo:

#### Exemplo 10

(...) *Questionei-os quanto à diferença entre alfabetizado e letrado (...) Após uma explicação dos conceitos solicitei-os que pensassem nas primeiras imagens que vivenciam desde a hora que acordam até a hora de dormir.* (Relato 3\_D1)

#### Exemplo 11

*Os alunos deveriam então relacionar estas imagens observadas em forma de texto descritivo, em seguida os alunos foram instigados a refletir o conceito de alfabetização e letramento.* (Relato 3\_Z1)

Quanto ao modo de trabalho com os gêneros, basicamente, faz-se a) leitura de textos, analisando-os oralmente quanto aos aspectos linguísticos e/ou sociais e b) produção textual, que pode ser do mesmo gênero estudado ou de um gênero diferente em resposta ao estudado. Por exemplo, estuda-se uma propaganda e produz-se outra (Relato 3\_M2), estuda-se uma bula e produz-se uma carta sobre o uso de remédios (Relato3\_I1). Tais práticas parecem tentar dar conta da proposta de Geraldi (2006) de leitura, produção textual e análise linguística como atividades interligadas.

De maneira geral, percebe-se que trabalhar a partir dos gêneros discursivos na perspectiva de *língua-discurso*, ou seja, que entende o gênero como uma produção sociohistórica de sujeitos também históricos, abre caminhos para práticas escolares mais significativas, uma vez que as atividades escolares não têm mais um fim em si mesmas, mas remetem sempre ao mundo, à vida na escola e para além da escola. Apesar disso, a força da cultura escolar no sentido de manter práticas tradicionais, centradas no texto sob uma concepção imanente ainda é bastante forte, por isso, mesmo práticas que se digam sob uma

perspectiva dialógica podem restringir o trabalho com o gênero aos seus aspectos textuais, o que foge da abertura e da significância que têm sido conquistadas com um trabalho que considere como aspectos imprescindíveis no estudo dos gêneros discursivos as questões sociais.

Considerando isso, faço agora uma análise detalhada de dois relatos que se aproximam por buscar trabalhar o gênero discursivo, mas que se afastam no que se refere a seus focos de análise, um na organização textual, outro, nos aspectos sociais.

## 6 O TRABALHO COM OS GÊNEROS DO DISCURSO EM DOIS CASOS DISTINTOS

A fim de uma reflexão mais profunda, sobretudo, no que tange às implicações dessas práticas ao contexto educacional, passarei a analisar detalhadamente dois relatos do *corpora*. Para tanto, parti da análise de uma prática mais próxima da concepção *língua-sistema*, para análise de uma prática mais próxima da abordagem da *língua-discurso*.

### Caso 1 - Relatório 3\_M1

Séries: 6ª Séries D e E

Trabalhando com reportagens e notícias de jornais

A referente sequência didática tem por finalidade explorar notícias e suas formas dentro do gênero jornalístico.

Em primeiro momento as 6ª séries tiveram o contato com o suporte e conheceram o formato do jornal em vista. Em seguida, com a ajuda do professor, tiveram que escolher uma notícia que continha manchete, lead e o corpo da mesma. A seguir recortaram e estudaram a notícia a ser dividida com a turma.

No segundo momento, depois de todo o trabalho feito e estudado, os alunos buscaram refletir o processo de como fazer uma notícia jornalística: o quê, quem, onde, quando, como e por quê (elementos essenciais de qualquer narrativa). Para cada elemento foi explorado de forma para que todos debatessem e assim tirassem as dúvidas.

Em terceiro momento, depois de todo trabalho feito, foi colocado uma terceira produção. Nessa por sua vez, analisou-se a forma de como fazer uma notícia, a partir dos elementos essenciais.

Para uma boa análise é preciso saber toda sequência a respeito da notícia. Com isso os alunos produziram um trabalho, fazendo sua própria produção, notícia jornalística.

A sequência didática por parte dos alunos foi de suma importância. A turma, de certa forma, conseguiu produzir suas notícias, mas houve certa dificuldade por parte da escrita. Contudo, os alunos, conseguiram abordar todos os elementos essenciais da narrativa e com isso aprenderam um pouco mais sobre o gênero estudado em sala de aula.

No relato acima, percebe-se que o professor enquadra os textos trabalhados dentro do que chamou de *gênero jornalístico*. Essa constatação de análise demonstra ou a utilização comum do termo *gênero* (o que merece maior cuidado por parte do professor, já que se trata de um relato cujo assunto abarca outra compreensão para o termo). Ou demonstra uma compreensão específica e equivocada muito próxima do que se entende por *esfera de atividade humana* (jornalística, religiosa, empresarial, etc.).

Nesse relato, a primeira atividade é a apresentação do suporte da notícia, ou seja, há contato com o jornal, o que leva a crer que o estudo do gênero se daria de forma

contextualizada, isto é, os alunos compreenderiam a notícia dentro daquele específico jornal, daquela data, tendo como autores fulano e beltrano, etc. Porém, o que ocorre é algo bem diferente, a notícia é recortada e o jornal, descartado.

A notícia foi recortada e só então “estudada” pelos alunos, o que converge com a proposta de trazer o texto (visto na perspectiva do gênero) para a sala de aula (GERALDI, 2010), mas diverge do modo de trabalho dialógico com este gênero. Afinal, por que recortaram a notícia para depois “estudá-la” se esta deveria, sob a ótica dialógica, ser entendida dentro do jornal como sua mídia específica e parte importante para a compreensão desse gênero.

O professor, aqui, parece transformar o gênero no antigo “Texto” da concepção de língua-sistema, ou numa concepção mais imanente do texto. Isso fica bem claro também quando propõe a reflexão do processo de fazer a notícia: *o quê, quem, onde, como e por quê (elementos essenciais de qualquer narrativa)*, como se as implicações essenciais da notícia fossem somente essas, da superfície material do texto, ou melhor, do tipo narrativo<sup>11</sup> – e aqui uma confusão entre gênero e tipo – quando há outras questões importantes “no fazer da notícia” como intenção do jornal, as ideologias, as vozes que estão presentes e as que não estão, quais são e como são apresentados os pontos de vista sobre o fato noticiado, entre outros. Além, é claro, do fato de que propor aplicação de regras fixas para o estudo do gênero diverge da concepção de gênero bakhtiniano, cuja estabilidade é relativa. Responder às perguntas feitas pelo professor se aproxima da estratégia de preenchimento do texto apresentada criticamente em Britto (1997). Não está sendo dito aqui que tais questões não sejam abordadas, afinal, estas também são parte do gênero, mas não são seu todo, ou seja, há reflexões de aspectos sociais que dialogam com as escolhas linguísticas feitas nessa produção que poderiam/deveriam ser estudadas com os alunos.

No 2º parágrafo, percebemos ainda que o professor utiliza o modalizador *tiveram*, o que nos possibilita entender que na verdade a escolha foi conduzida pelo professor. Tal escolha, por sua vez, foi por uma “notícia completa”, com todas as partes consideradas imprescindíveis pelo professor (...*manchete, lead e o corpo da mesma.*), o que parece desconsiderar novamente o gênero como tipos “relativamente estáveis” de enunciados, como propõe Bakhtin (2003[1952/53]).

Mais adiante (4º parágrafo) o professor propõe uma produção textual, que apesar de não ficar muito clara, parece ser de uma notícia que siga a estrutura narrativa estudada. Pelo relato, não é possível saber se essa notícia teve relação ou não com algum acontecimento real da escola ou com os alunos. Apesar de o professor colocar os alunos como autores, essa autoria parece limitada a responder, ou preencher os *elementos essenciais* apresentados pelo professor, o que nem de longe é autoria<sup>12</sup>, afinal, não parece considerar que esses alunos tenham o que dizer. Vê-os como um falante univocal, acabado, e pior, nesse caso todos assumem uma única voz, sendo, portanto, possível a aplicação de determinadas regras que levam sempre a um mesmo produto. Isso diverge da concepção de que um gênero, parafraseando Geraldi (2010), não é produto da aplicação de regras e nem mesmo o conhecimento de suas características genéricas são suficientes para estabelecer um conjunto de regularidades predeterminado que, uma vez obedecida, daria como resultado um texto adequado à situação, significativo e respondendo ao querer dizer do locutor.

Ao final do relato, percebemos por meio da construção *aprenderam um pouco mais sobre o gênero*, outra ação que parece típica da cultura escolar – transformar o conhecimento

11 Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) a tipologia que prevalece na notícia é a de relatar, não narrar, mas como esse não é meu foco, mantive a perspectiva do professor.

12 Ainda que numa concepção bakhtiniana não exista enunciado sem autor, como pontou uma colega pesquisadora em um congresso em que eu apresentava essa análise, ao afirmar “nem de longe é autoria” quero dizer que não há protagonismo dos alunos na concretização desses gêneros.

em conceitos a serem ensinados, ao invés de propiciar a (re)construção e reflexão desse conhecimento a partir de atividades didáticas. Tal afirmação expressa a objetificação (GERALDI, 2010) com que se trabalhou a questão, isto é, a teoria dos gêneros é colocada como mais um conteúdo a ser ensinado na lista dos conteúdos programáticos da escola. Isso traz implicações sérias ao processo educacional, já que, aprender “sobre” o gênero, não é aprender “o” gênero, ou a agir “através” do gênero, utilizando-o como ferramenta nas práticas sociais.

Aliás, percebemos relatividade nas afirmações do professor quanto aos resultados do trabalho. Não se afirma nem que os alunos tenham produzido uma notícia nem que eles não tenham, mas se afirma que eles conseguiram abordar todos os elementos essenciais do gênero. Ora, há algum equívoco aqui, se os alunos conseguiram abordar todos os elementos *essenciais*, como é que não conseguiram fazer uma notícia? Então os elementos abordados não deram conta da questão. Aqui, percebe-se a séria implicação de um estudo abstrato, cujo recorte do todo acaba tornando a parte em nada, ou melhor, a “notícia” é transformada num texto como produto, objeto dissecado e a dissecar ainda mais.

Diante disso, o que sobra é o sucesso da aprendizagem *sobre* o gênero, como já disse, não sendo este garantia do domínio do *uso* da notícia (como leitor e como autor, críticos, aliás), objetivo presente nas propostas baseadas nas teorias de gênero. Se, por um lado, reconhecemos que essa prática é hegemônica (cultural), por outro, cremos que sua problematização é um indício de mudança.

## Caso 2 - Relatório 3\_C1

### 7<sup>a</sup> série

A escola [...] enfrenta um problema há sete anos. Trata-se de uma quadra de esportes que está interditada, pois a construtora responsável pela execução do projeto faliu e não respondeu pelos problemas que surgiram na estrutura da quadra um ano após sua inauguração. Para não oferecer riscos aos alunos e à comunidade em geral, entendeu-se mais seguro interditar a quadra.

A direção da escola já havia informado aos professores e à própria comunidade que algumas medidas já foram tomadas e que, nestes sete anos, muitas reuniões com autoridades, manifestos, abaixo-assinados, protestos e movimentos com os pais dos alunos já foram realizados. No entanto, nada disso solucionou o problema e, segundo a direção da escola, o processo está sendo analisado e será julgado pelo juiz, mas enquanto isso a comunidade permanece sem acesso à quadra de esportes e os alunos continuam fazendo suas atividades no pátio da escola.

Neste momento, cria-se outro problema, pois o pátio possui pedras britas e os jogos de futebol ou vôlei acabam sempre provocando ferimentos nos alunos. Além disso, o barulho no pátio atrapalha o andamento das aulas que acontecem nas salas no segundo piso da escola e os alunos observam o que está acontecendo fora da janela, tirando a concentração dos que estão em sala.

Sensibilizada com esta situação, a 7<sup>a</sup> série da EBM [...], produziu a carta sugerida na atividade do AAA4, na unidade 16, aula 07, que propõe uma produção textual como continuação de uma atividade de um concurso de frases. Porém, a nossa realidade é um assunto muito mais interessante para ser discutido em uma carta à direção do que o assunto proposto no AAA4, então foi feita uma adequação do assunto.

Seguiram-se com rigor as características propostas no livro AAA4 e foi muito positivo ter essa base teórica como referência.

O suporte apresentado foi uma carta ao leitor, mas diferenciamos oralmente, os níveis de formalidade a maneira como a crítica poderia ser apresentada na carta denúncia.

As produções foram realizadas, após uma fervorosa discussão, foram reelaboradas após a correção e, algumas entregues à diretora da escola, à coordenação e algumas ainda serão entregues ao vereador [...] e ao prefeito de Blumenau.

Os alunos já haviam produzido a carta íntima, direcionada a um colega da classe e conseguiram diferenciar os níveis de formalidade de um e de outro gênero de carta. Aproveitamos as produções para estudar os pronomes de tratamento que devem ser utilizados em cada uma das situações.

As produções foram realizadas em sala, corrigidas, mas no momento de passar à limpo, ainda aconteceram alguns erros de ortografia, fato que chamou bastante atenção, pois demonstrou que os alunos estavam nervosos e preocupados com o retorno que poderia ter aquela produção.

Utilizamos quatro aulas para fazer as produções e, algumas cartas ainda serão entregues aos destinatários.

Já quanto ao segundo caso, acima, a proposta se relaciona com uma situação real da vida dos alunos, da comunidade escolar como apresentou a professora nos primeiros parágrafos. Isso por meio de uma “adequação” que a professora disse ter feito da proposta do material do curso GESTAR<sup>13</sup> aos seus alunos. Aliás, ela enfatiza que sua *realidade é um assunto muito mais interessante para ser discutido em uma carta à direção do que o assunto proposto no AAA4<sup>14</sup>*, por isso fez a adequação.

13 O material de apoio do curso propunha que se escrevesse uma carta à Direção da escola sobre um concurso fictício de textos, cujo prêmio era uma viagem a Brasília. Na carta, os alunos deveriam explicar porque mereciam ganhar o prêmio. Conferir AAA4, p. 88 (versão do aluno).

14 AAA4 refere-se ao caderno de Atividades de Apoio à Aprendizagem, disponibilizado pelo curso GESTAR. O material apresenta diversas sugestões de aula.

No 4º e 5º parágrafos do relatório há implícita uma tensão entre a preocupação em seguir uma proposta didática pronta, de certa forma legitimada, e o terreno incerto de elaborar a própria proposta, lembrando que a atividade será avaliada no curso GESTAR. Felizmente, a professora parece pender para a elaboração, ou pelo menos, para a não aceitação de algo pronto, considerando sua classe, sua escola.

A professora relata já ter trabalhado com cartas pessoais que foram enviadas pelos alunos aos seus colegas, o que demonstra uma preocupação da docente em ter leitores reais (além de si mesma) para as produções dos alunos. É claro que cabe uma reflexão sobre a legitimidade de se trabalhar esse gênero e dessa forma, já que as práticas sociais entre amigos atualmente se dão através de outros gêneros como *e-mail*, por exemplo. Daí, também caberia uma reflexão sobre se o papel da escola seria o de incidir sobre essas práticas já conhecidas dos alunos ou sobre outras (com gêneros secundários) com as quais os alunos ainda não possuem intimidade. Mesmo sendo *carta* o gênero trabalhado, quando este é direcionado a autoridades da escola e da comunidade, ganha um teor diferente das relações de cartas entre colegas, por exemplo. Daí a legitimidade do trabalho relatado aqui. Não é mais um gênero do âmbito particular, mas do público, com configurações distintas.

Ainda, a “adequação” da proposta pela docente revela seu engajamento com esta comunidade. Afinal, ela parece entender a essência da estreita relação entre o estudo da linguagem na sala de aula e o aspecto acional da linguagem no mundo, nesse caso, como uma ação de intervenção no contexto local (a resolução do problema da quadra), ainda que este problema talvez não seja resolvido em decorrências dessas cartas.

Apesar da confusão teórica para o termo *suporte* (6º parágrafo), a atividade em questão abordou características da materialidade do texto, mas contextualizando-as no gênero específico. Trabalhou-se a estrutura composicional, p.e., observando semelhanças e diferenças de acordo com outras características: interlocutor e intenção comunicativa, fazendo diferenciação entre a carta ao leitor e a carta denúncia.

Questão que merece destaque é a abordagem “gramatical”, que tem sido recorrente na cultura escolar (RAZZINI, 2000; SOARES, 2001). Esta é trabalhada, aqui, de forma contextualizada e significativa. Quando a professora diz: *aproveitamos para estudar os pronomes de tratamento*, percebemos que o foco já não é a gramática abstrata, mas o conhecimento linguístico (ou metalinguístico) específico como ferramenta na produção textual.

Outro aspecto é o tempo utilizado nas atividades de discussão do problema da quadra, na produção e refacção das cartas, no estudo dos pronomes de tratamento e nas questões do gênero especificamente, que se resume a quatro aulas. Parece um tempo curto para todo esse trabalho. Talvez porque boa parte dele tenha sido feita oralmente como podemos inferir a partir do trecho [...] *mas diferenciamos oralmente os níveis de formalidade* [...]. Apesar disso, procurou-se refletir criticamente e desenvolver argumentos para a produção escrita posterior dos alunos, que se engajaram na discussão (*fervorosa discussão* – 7º parágrafo). Esse engajamento revela uma posição assumida por esses alunos, ou seja, como sujeitos que têm o que dizer. Isso, provavelmente, influenciará em suas produções textuais. A própria professora em seu relato coloca os alunos como os agentes da ação relatada, autores: *Sensibilizada com esta situação, a 7ª série da EBM [...], produziu a carta [...]*. Ou seja, não foi a professora quem decidiu sobre o que deveriam escrever para ela corrigir, mas, num possível diálogo com a turma, ficou claro que os próprios alunos tinham algo a dizer.

Quanto ao trabalho de refacção, a docente afirma que os textos foram *reelaborados* após a *correção* (7º parágrafo). Se, por um lado, a palavra *correção* remete a uma intervenção tradicionalmente autoritária, de apontamento de erros e não de uma posição de interação, de diálogo. Por outro lado, ela diz que os textos foram *reelaborados* e não *corrigidos*. *Reelaboração* remete à nova elaboração, nesse caso, a partir do *feedback* da professora, um

sujeito mais experiente nessas práticas. Adiante, no entanto, a professora afirma que as cartas foram *passadas a limpo* após correção, mas ainda apresentaram erros gramaticais (9º parágrafo). Esse “passar a limpo” não nos remete a uma reelaboração, mas à correção de erros pontuais, aliás, como relata a docente: *mas ainda apresentaram erros gramaticais*, o que significa que esses erros já haviam sido alvo de correção. Essa aparente contradição (reelaboração/passar a limpo) merece uma análise mais detalhada pautada na observação das práticas, a fim de saber se o equívoco está na utilização do termo *reelaboração* ou no *passar a limpo*, ou ainda, se realmente há uma mescla dessas concepções nas atitudes interventivas da docente.

Apesar das inúmeras ressalvas, principalmente no trabalho rápido e essencialmente oral de análise linguística, que merece ser repensado, percebemos que houve um trabalho com o gênero cuja abordagem se aproxima mais que o primeiro relato da concepção da língua-discurso. Ou seja, a linguagem foi abordada numa situação real de interação, o que implica no trabalho do texto como enunciado bakhtiniano, considerando tantos os aspectos linguístico-textuais quanto os aspectos da situação de interação (horizonte espacial, temporal, temático e axiológico). E aqui o “real” não significa apenas considerar o contexto real de produção, mas “real” no sentido de que alunos e professora agiram como sujeitos de práticas reais com a linguagem.

Além das implicações positivas para o ensino linguístico propriamente (nível micro) como a abordagem dos diferentes graus de formalidade (de léxico, construções sintáticas, entre outros), utilização adequada dos pronomes, ortografia, argumentação, etc., houve implicações enunciativas, sociais, pelas quais a escola também possui responsabilidade – formar cidadãos críticos e atuantes socialmente, capazes de ler em profundidade e escrever também “em profundidade”. A apropriação da ortografia, da gramática “correta” pode tornar-se figurante desmistificado quando aparece no trabalho com os gêneros.

Ainda, e mais significativo, tornam-se os alunos autores responsáveis por sua produção textual e isso parece ser resultado da certeza do leitor real (além do(a) professor(a) que dará a nota). Afinal, *os alunos estavam nervosos e preocupados com o retorno que poderia ter aquela produção*.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que na escola convivem tanto práticas de ensino e aprendizagem que se mostram pautadas em uma concepção de língua-sistema, quanto práticas próximas de uma concepção de língua como ferramenta semiótica de interação (língua-discurso), proposta pelos PCNLP. Nas primeiras (ilustradas pelo relato 3\_M1), o foco tem sido o texto em sua materialidade pura, visto na sua imanência, como estruturas e com recorrência de regras a partir da quais os resultados seriam sempre corretos e os mesmos, tanto na leitura quanto na produção escrita. Tal conceituação revela o entendimento de gênero discursivo com base no tipo textual (narração, dissertação, etc.).

Nessa perspectiva, o trabalho com gênero, na leitura, se dá, sobretudo, a partir da identificação de respostas presentes na superfície textual típicas de determinado tipo textual; na produção textual, propõe-se seguir, como num modelo, o mesmo esquema de perguntas, cujas respostas resultariam no gênero trabalhado.

Proveniente dessas práticas, uma implicação ao processo educacional local, além do ensino abstrato de língua, já amplamente discutido e criticado, é o apagamento dos alunos como sujeitos autores de suas produções, vendo-os como indivíduos que não tem o que dizer, ou que, pelo menos, não são incentivados a fazê-lo, culminando numa cultura escolar que inculca comportamentos criticamente apáticos diante da sociedade, com a qual a escola de longe dialoga.

Já o segundo grupo de práticas (ilustradas pelo relato 3\_C1) têm demonstrado uma concepção de texto como ferramenta de interação, tanto na leitura quanto na produção textual, por considerar substancialmente os aspectos “extratextuais”. A concepção de gênero, portanto, ainda que não nomeadamente, se aproxima da concepção de gênero bakhtiniana, ou seja, como tipos relativamente estáveis da unidade real da comunicação discursiva, o que implica considerar nessa constituição os fatores ditos “exalínguísticos”, nos horizontes espacial e temporal, temático e axiológico (RODRIGUES, 2005), apesar de quase não se contemplarem os aspectos ideológicos, o que é importante repensar.

Assim, o gênero é analisado na leitura e entendido na produção textual não como um modelo fechado a ser seguido, mas como textos-típicos daquela situação interacional. Na produção textual, aliás, analisa-se, sobretudo, a intenção do autor, a figura do interlocutor, que são sempre inéditas e os aspectos estruturais da composição, havendo diálogo entre as forças centrífugas (que permitem a criatividade, a mudança, o estilo individual) e centrípetas (que mantêm a tipificação construída historicamente) do gênero como conceitua Bakhtin (2003[1952/53]).

A partir do relato 3\_C1, percebemos que práticas de ensino e aprendizagem com base na concepção de língua-discurso tornam o aprendizado mais significativo para os alunos, trazendo como resultado a maior participação destes na (re)construção do conhecimento, neste caso, o linguístico. Além disso, os alunos assumem um papel ativo no processo, tornando-se autores responsáveis pelo que escrevem e pelo resultado de sua produção. Resultado este que não será apenas uma nota dada pelo professor, mas uma resposta ao discurso enunciado. Assim, educandos são também voz ativa na cadeia dialógica da sociedade. Práticas sob essa perspectiva contribuem para a formação do comportamento crítico e responsável dos alunos como sujeitos sociais e contribuem para o exercício do papel da escola nessa formação, constituindo uma cultura escolar democrática.

A convivência dessas diferentes práticas no contexto escolar, muitas vezes, nomeadas sob um mesmo arcabouço teórico é compreensível, o que não inviabiliza a luta por mudanças. Afinal, na cultura escolar tende a existir uma mescla de diferentes concepções, às vezes até contraditórias (JULIA, 2001), sobretudo, num momento de mudança como o que estamos inseridos. Isso foi ilustrado nas tensões percebidas a partir do relato dos professores, que tentam, por exemplo, “levar o texto real para a sala”, mas o abordam descontextualizadamente. Outros que mesmo trabalhando a linguagem em seu uso real, buscam legitimar seu trabalho em propostas prontas, que possuem, de certa forma legitimidade.

Nesse sentido, mudanças são visíveis e dizem muito. Pensemos no cenário social demandando sujeitos mais críticos, nas normas institucionais (PCN), nos estudos teóricos (LA), nos diversos cursos de formação continuada (Pró-letramento; GESTAR) e na busca de resultados positivos na prática, como o que tentei apresentar aqui, embora ainda carentes de críticas, como forças em prol da mudança. Assim, acredito que considerando essas inúmeras forças – internas e externas (SOARES, 2002), há um cenário otimista quanto às e para as implicações educacionais e, consequentemente, sociais da abordagem dialógica da linguagem, sobretudo, tomando o trabalho a partir dos gêneros como parte do letramento ideológico (ROJO, 2009).

É claro que o presente trabalho não abrange todo assunto em questão, podendo, por isso, ser aprofundado posteriormente, principalmente no que diz respeito aos aspectos políticos e ideológicos dessa onda de mudança, e mesmo sobre a relação dessas transformações e as condições reais de trabalho dos professores da rede pública. Ainda muitos aspectos apresentados nos relatos podem ser abordados sob diversos outros pontos analíticos. Pode-se aprofundar a pesquisa sobre o modo de se trabalhar os aspectos sociais em cada um

dos relatos, por exemplo. Ainda, repensar a possibilidade de produções com leitores reais de interações reais outras além da interação com o professor<sup>15</sup>.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. [VOLOSHINOV, V. N]. [1929] *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- \_\_\_\_\_ [1952/53] *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos*: ensino de línguas x tradição gramatical. Campinas: Mercado da Letras, 1997.
- FARACO, C. A. Pesquisa Aplicada em Linguagem: Alguns Desafios Para o Novo Milênio. *DELTA*, v. especial, n. 17, p. 1-9, 2001.
- FERNANDES, G. *Livros de redação no Brasil: o começo de uma história*. São Paulo, USP, 2001. Dissertação (Mestrado em educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em:  
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13062007-165511/pt-br.php>. Acesso em: 3 de jun./2011.
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010.
- \_\_\_\_\_ *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.
- \_\_\_\_\_ *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n.1, p. 9-43, jan/jun. 2001.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A; MACHADO, A.R; e BEZERRA, M.A. (orgs) *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38.
- MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *DELTA*, vol.24, n. 2, São Paulo, 2008. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502008000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502008000200007&script=sci_arttext) Acesso em: 24 de jan/2012.

15 Conferir pesquisas sobre Jornal Escolar em BALTAR, M. A. R. **Competência discursiva & gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula**. Caxias do Sul: EDUCS, 2004. Também pesquisas do Grupo “**Jornal escolar – sua organização, seus gêneros, seu papel no ensino de língua portuguesa**”, realizado na UFSC sob coordenação do professor BONINI.

RAZZINI, M. P. G. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e literatura (1838-1971)*. Campinas: UNICAMPI, 2000. Tese (Doutorado em Teoria Literária). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152-183.

\_\_\_\_\_ Análise de gênero do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. In: *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004.

ROJO, R. Letramento(s) – Práticas de letramento em diferentes contextos. In: \_\_\_\_\_ *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009, p. 95-121.

\_\_\_\_\_ Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium?* In: SIGNORINI, I et all. *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 73-108.

SCHNEUWLY, B; e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. Português na escola - história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.