

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

FERRETTI-SOARES, Vanessa Arlésia de Souza
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
vanessa_blumenau@hotmail.com

Resumo: Atuam no cenário nacional fatores internos e externos (SOARES, 2002) que contribuem para mudanças nas práticas de ensino de língua. Nesse contexto, se destaca na Linguística Aplicada a concepção dialógica de linguagem de Bakhtin, que têm propiciado novas perspectivas para o ensino de língua, e cuja presença é visível em documentos oficiais (PCNLP 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 sob o arcabouço teórico bakhtiniano (BAKHTIN, 2006; 2003) de relatos de professores de LP do Ensino Fundamental II. A análise focaliza a) como esses profissionais têm entendido *gêneros discursivos*; b) como estes têm sido trabalhados e c) quais as implicações dessas práticas para o processo educacional. Busca-se assim contribuir para a reflexão do estado atual da *cultura escolar* (JULIA, 2001), ou seja, como as normas que definem o que ensinar e as práticas que permitem tal ensino têm se articulado na sala de aula. 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: gêneros discursivos; Bakhtin; ensino de Língua Portuguesa; cultura escolar.

1. Introdução.

O presente artigo surge num momento em que mais do que discutir sobre a necessidade de mudanças no ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) é necessário refletir como tais mudanças se configurariam nas práticas de sala de aula. Segundo Soares (2002), no percurso histórico da educação, as transformações na disciplina de LP aconteceram tanto por fatores internos à língua, ou seja, inerentes à evolução da própria área do conhecimento sobre a linguagem; quanto por fatores externos de natureza social, política e cultural. Hoje, os primeiros podem ser entendidos a partir das contribuições da concepção de língua não mais como objeto autônomo, mas estritamente relacionado ao contexto de uso. Nessa perspectiva se destacam as contribuições de Bakhtin, por exemplo, e os estudos da Linguística Aplicada (LA), mais recentemente. Já os fatores externos têm ressaltado, cada vez mais, a urgência de letramentos da população e da formação de leitores e produtores de discursos capazes de *réplica ativa e de responsabilidade ética* como demanda pela formação de cidadãos (ROJO, 2008).

Nesse sentido, tanto fatores internos quanto externos acabam influenciando os documentos oficiais que se configuram também numa outra força importante de regulação das práticas. É caso dos PCN de Língua Portuguesa, por exemplo. É na sala de aula, porém, que encontraremos tensões entre essas forças reguladoras e práticas historicamente legitimadas, que, por sua vez, também são pautadas (mesmo que inconscientemente) em alguma(s) concepção(ões) de língua, de sujeito e mesmo de quais sejam os objetivos da escola. Tal

encontro pode culminar tanto na reconfiguração dos fatores em prol da manutenção das práticas já conhecidas ou pode mudar, de fato, essas últimas.

Portanto, se for a sala de aula o lugar onde queremos mudanças que reverberem em mudanças sociais, é preciso entender como os diversos fatores mencionados se articulam nesse contexto em relação ao que já existe na escola. Ou melhor, é preciso entender o que Julia (2000) chama de *cultura escolar*. Entender como 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 se articulam na escola. Além disso, a compreensão da *cultura escolar* leva em conta as concepções que carregam os sujeitos envolvidos nesse fazer, suas práticas e as implicações dessas no processo como um todo.

Nesse sentido, Julia (2001) ainda propõe o estudo da *cultura escolar* não só através do estudo de documentos normativos que “tem muito pouco a ver com a história sociocultural da escola e despreza as resistências, as tensões e os apoios que os projetos têm encontrado no curso de sua execução” (JULIA, 2001: 12), mas através do estudo de documentos que remetam às práticas na sala de aula, onde estão as informações importantes, talvez porque mais próximas do fazer escolar. Nesse sentido, exercícios de cadernos de alunos, anotações pessoais dos professores, provas, trabalhos e relatórios são excelentes fontes de pesquisa.

A partir disso, busco contribuir, neste artigo, para a reflexão da cultura escolar atual – sempre entendendo esta situada num contexto histórico – partindo de fontes próximas às práticas de sala como propõe o autor. Através de uma análise de relatos escritos por professores de LP do Ensino Fundamental II, objetivo compreender que concepção estes têm de alguns conceitos norteadores das novas propostas e objetivos do ensino de LP presentes nos documentos normativos (PCNLP, 1998), a partir dos estudos da Linguística Aplicada (LA), sobretudo, dos estudos bakhtinianos.

Por razões de tempo e escopo, não analisarei tudo para o que os relatos seriam excelentes fontes. Antes, focalizarei minha análise na abordagem desses profissionais quanto aos gêneros discursivos, sob uma perspectiva bakhtiniana para o assunto. Justamente 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, utilizo os relatos desses professores como corpus de análise, 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, ou seja, são um recorte da sala de aula sob o ponto de vista desses profissionais – o que me interessa, haja vista a importância destes sujeitos no processo de ensino/aprendizagem –, do que eles julgam importante ser relatado e não sob o ponto de vista externo apenas.

Nesse sentido, a análise que proponho aqui está sob o entendimento de que a linguagem é constitutiva do social, ou seja, influencia e é influenciada por este numa relação dialética (FARCLOUGH, 2001). Entendo ainda que (re)significamos (ou construímos) nossa realidade a partir da linguagem, já que esta é, na compreensão vigotskiana, – e mesmo bakhtiniana – 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 tange ao seu objeto de ensino, e a partir disto intervir por mudanças éticas, pragmáticas, significativas a todos.

2. As diferentes concepções de língua(gem): a língua-sistema ou o modo lógico-gramatical e a língua-discurso ou um modo retórico.

Entender qual a concepção que se tem de língua é muito importante para entender os direcionamentos de uma pesquisa linguística, ou da prática de ensino/aprendizagem de uma língua. Afinal, de acordo com a concepção que tivermos a estudaremos ou ensinaremos por um viés e não por outro.

Segundo Faraco (2001), dois abrangentes modos organizaram os estudos da linguagem desde os gregos: o modo *retórico* e o modo *lógico-gramatical*. O primeiro se constituiu a partir do enfrentamento da linguagem verbal como realidade vivida; o segundo, posterior e hegemônico, permitiu focar 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 esta concepção que se manteve na escola por muitos séculos. Segundo Razzini (2000: 37), na escola brasileira, por exemplo, “o estudo de gramática sempre antecedeu o aprendizado da retórica e da poética”.

Se por um lado a visão de língua como objeto autônomo e independente, ou melhor, se a *língua-sistema* (RODRIGUES, 2005) propiciou produtivos estudos científicos, por outro, desenhou um falante que nada tem a ver com o falante real ou que, pelo menos, com o qual este último não se identifica (FARACO, 2001). Esse parece ser um fato 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).

Contraopondo-se ao modo *lógico-gramatical*, Faraco (2001) apresenta-nos o modo *retórico*, que esteve também na escola, porém, através de “filtros” que alteraram significativamente tal concepção¹, impossibilitando-nos de considerá-lo, de fato, presente na escola. O modo retórico, herança grega e abandonado durante muito tempo, ressurgiu de forma tímida com a problematização da linguagem feita pelos dos Românticos nos séculos XV e XVI e com maior força nos séculos XIX e XX. Entre as formulações influentes nesses séculos estão 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 Dostoiévski, que mais tarde ecoará nas críticas de Nietzsche às filosofias essencialistas. Ainda as formulações religiosas e éticas de Buber e Lévinas, o cognitivismo de Vigotsky, a psicanálise de Lacan e as formulações de Bakhtin, que foi quem explorou largamente a questão da intersubjetividade justamente no âmbito da linguagem que, obviamente, sustenta toda essa concepção.

Nesse contexto, é Bakhtin também quem amplia a concepção aristotélica de gênero e explora as questões da plurivocalidade e do dialogismo em Dostoiévski e, sob um arcabouço filosófico marxista, constitui teorias que têm influenciado estudos em diversas áreas, inclusive na LA. Por esse motivo, a concepção de *língua-discurso* (RODRIGUES, 2005) que apresento aqui estará pautada nessa teoria.

Na vertente retórica, a linguagem não é vista mais como um sistema independente, abstraído radicalmente da vida concreta do discurso, e nem o falante como alguém acabado e univocal. Antes, “a linguagem é vista como uma realidade extremamente complexa e multiface” (FARACO, 2001: 8). A atenção dos estudos desse tipo está sobre as práticas

¹ Filtros como o de Quintilino, que escreve em 95 d.C., *De Institutione Oratoria*, espécie de diretrizes curriculares e pedagógicas. Além disso, esta 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 gramaticalização 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).

discursivas, e isso inclui aspectos antes ditos “extralinguísticos”, mas que, na verdade, devem ser parte do estudo da linguagem, ou seja, a atenção é “sobre a língua em sua integridade concreta e viva (e, por consequência, concreta e viva na boca de seus falantes)” (FARACO, 2001: 8). Tal concepção é o que Rodrigues (2005) conceitua de *língua-discurso*, entendendo *discurso* na concepção bakhtiniana, que não dissocia a língua de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos. Segundo essa perspectiva, na língua vista como objeto da Linguística saussuriana, por exemplo, 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 não é mais um fator fortuito nos estudos da linguagem, mas ganha um caráter de organicidade, é ela que passa a explicar, ou seja, um enunciado² 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), a palavra³ 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, 2006:33)

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, ganha destaque também a *intersubjetividade*, que é assumida 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, além de ferramenta semiótica mediadora, a linguagem é “material semiótico da vida interior, da consciência” (BAKHTIN, 2006: 35), por isso mesmo a própria consciência individual, como afirma Bakhtin na citação anterior, deve ser explicada a partir do meio ideológico e social.

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) identifica outras propriedades da palavra: a) “a palavra é um signo neutro [...] que pode preencher qualquer função ideológica” (BAKHTIN, 2006:35), mas é também b) um signo puro e por isso “é fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 2006:34), ou seja, ao interagir pela linguagem, o ser humano significa a si mesmo, o outro e o mundo. 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, 2006:34).

2 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: 156).

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

Em segundo lugar, a língua é empregada de uma forma específica, ou seja, em forma de enunciados, que são “a unidade real da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003:269). Os enunciados são concretos e únicos (BAKHTIN, 2003: 261), podendo ser entendidos, segundo Rodrigues (2005: 161), a partir dos horizontes a) *espacial e temporal* (onde e quando do enunciado; espaço e tempo históricos); b) *temático* (quanto ao objeto e conteúdo temático do enunciado; aquilo de 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]).

Segundo Bakhtin apud Rodrigues (2005: 161), são características distintivas do enunciado: a) a alternância dos sujeitos no discurso, ou seja, cada enunciado possui um início e fim cujas fronteiras estão no momento em que um falante conclui o que objetivava dizer e passa a palavra, dá lugar a compreensão ativa e responsiva do outro, a sua postura de resposta; b) a expressividade, isto é, o enunciado é a instância de expressão da posição valorativa do seu autor frente aos outros participantes e a outros enunciados; e c) a conclusibilidade, semelhante à característica de alternância do sujeito discursivo, sendo esta, porém, vista do interior do enunciado. Isto se dá a partir de três fatores: o tratamento exaustivo do objeto e do sentido (o sujeito disse tudo que era possível de ser dito naquela situação); a intencionalidade do falante e os gêneros do discurso.

Em terceiro lugar, frente aos estudos aristotélicos de gêneros (que focavam a esfera artístico-literária) e aos estudos retóricos (com foco na atitude do orador frente ao interlocutor), Bakhtin (2003) propõe uma visão mais ampla para gênero discursivo, não restrito a uma única esfera social. Nesse sentido, Bakhtin (2003: 262) conceitua gêneros como sendo *tipos relativamente estáveis de enunciados*, trazendo para a compreensão destes 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).

Todo esse contexto suscita o aspecto importantíssimo da compreensão do sujeito como alguém real e constituído nas relações sociais, sujeitos sócio-historicamente situados. 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. Apresentação dos dados e dos procedimentos de análise.

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. Por motivos de tempo e escopo, farei aqui a apresentação geral dos relatos partindo de uma tabela cujos itens foram elaborados a partir das questões de análise das quais falarei mais adiante. Além dessa tabela, apresentarei uma análise mais detalhada de dois desses documentos, uma vez que a categorização, se por um lado, nos ajuda a enxergar o todo, por outro, despreza questões específicas importantes num estudo de práticas situadas.

A escolha desses dois relatos considerou o fato de um afastar-se da concepção língua-discurso e outro aproximar-se desta, ilustrando (principalmente o primeiro) as práticas apresentadas de maneira geral. Também pelo fato de que ambos os professores envolvidos se formaram e atuam na docência há menos de dez anos, ou seja, tiveram e têm um contato maior com as teorias de gênero do discurso.

Os relatos foram gentilmente cedidos pelas coordenadoras municipais de educação, com autorização dos professores autores. As informações a respeito das escolas foram coletadas por telefone com direção de cada uma das instituições. Tais relatos não foram escritos especificamente para essa pesquisa, mas como meio de compartilhar práticas de sala de aula no curso de formação continuada Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II) oferecido pelo Governo Federal em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Blumenau.

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. 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 eram de mesma perspectiva das norteadoras dos PCNLP, ou seja, discussões sobre leitura e produção de texto e análise linguística; estudos de gênero discursivo; além de estudos sobre letramento e alfabetização. O material do curso é constituído por cadernos⁴ do programa, além de diversos outros textos teóricos que as professoras formadoras (também coordenadoras municipais de ensino) sugeriam.

Tomo esses escritos como fonte de análise, considerando as implicações de um relato desse tipo, ou seja, em que um professor de escola pública escreve sobre a própria prática para um curso que aborda justamente teorias que embasam a proposta dos novos conteúdos e objetivos de ensino de LP e que é promovido e financiado pelo Governo Federal e pela Secretaria Municipal de Educação. Aliás, esta última paga hora/aula excedente aos cursistas pela participação no programa e enfatiza claramente a importância que o programa tem diante de políticas diagnósticas como o IDEB, através da Prova Brasil. Também considero que o leitor-alvo desses relatos são as coordenadoras de ensino de línguas do município, também professoras-tutoras e, por consequência, avaliadoras das produções.

3.1 Aspectos de análise

Sob um arcabouço interpretativista, faço *uma* análise qualiquantitativa – não sendo, portanto, a única possível – dos relatos apresentados anteriormente. Para tanto, utilizarei três grandes aspectos analíticos: 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 quanto linguísticos); e c) Quais as implicações de determinadas práticas para o processo educacional local.

A partir dos dois primeiros aspectos elaborei uma tabela (Anexo I), que tem como objetivo propiciar uma visão geral dos relatos. Isso a partir da leitura de cada relato e da sistematização das informações ali apresentadas no que tange ao *gênero* que propunham trabalhar, aos *aspectos do gênero trabalhados* na atividade relatada e às *etapas seguidas* na(s) aula(s), na ordem em que foram relatadas. Na coluna *aspectos do gênero trabalhados*, a ordem de apresentação dos aspectos (se sociais ou linguísticos) foi organizada de forma a apresentar a ênfase dada a tal aspecto na atividade relatada, ou seja, estarão apresentados primeiro os aspectos mais enfatizados pelo professor em seu relato.

⁴ Para conhecer o material do curso, consulte o site do MEC.

Já os dois relatos que serão analisados mais detalhadamente estão na íntegra na discussão da seção 4. O primeiro (3_M1) foi desenvolvido por um professor admitido em caráter temporário (ACT), com cerca de cinco anos de experiência como docente, tendo atuado em diferentes colégios durante esse período. Já o segundo relato (3_C1) é de uma professora também ACT, com cerca de um ano de experiência. Apesar de cederem gentilmente seus relatórios, pelo que sou muito grata, preferi não identificar os professores-autores e nem nomear as escolas participantes a fim de resguardá-los, afinal, como já disse, essa é apenas uma interpretação para esse corpus e não a única.

4. Discussão dos dados.

A partir da sistematização dos dados, conforme tabela em anexo, é possível perceber que há um grupo (41,2%) de professores que se propõem a trabalhar com gêneros, mas não abordam nenhum aspecto da situação social desse gênero, focalizando o trabalho nos aspectos linguísticos apenas, o que os distancia de um trabalho que se embasa numa concepção dialógica de linguagem. Por outro lado, há professores que abordaram, além dos aspectos linguísticos, os sociais (58,8%), ora uns, ora outros sendo foco do trabalho, o que os aproxima, a princípio, de uma abordagem didática cuja concepção linguística seja a de *língua-discurso*.

Dentro desses 58%, os aspectos sociais mais abordados foram, respectivamente, a) intenção comunicativa (41,2%), b) autor e leitores possíveis (29,4%), c) suporte (23,5%) e d) relação do contexto histórico com a produção do gênero (12%), este último aparece principalmente no trabalho com os gêneros literários, situando o leitor quanto ao motivo da temática da obra.

Apesar de se trabalhar aspectos sociais, num balanço geral, os aspectos linguísticos foram o foco do trabalho em 75% dos casos. Nesse contexto, destacaram-se, respectivamente, a) a abordagem do tipo textual⁵ (47%), b) abordagem temática (29%); c) fatores de coerência, coesão, vocabulário/escolha lexical, metáfora (23%) e d) tipo de linguagem que prevalece (se verbal ou não verbal) (18%).

A partir do exposto, pode-se entender que nas propostas de *lívua-sistema*, e nas de *lívua-dialógica*, mas focadas nos aspectos linguísticos parece haver a compreensão do que seja gênero discursivo a partir, sobretudo, da tipologia textual (narração, dissertação, etc.), ou seja, diz-se que tal texto é do gênero narrativo, por exemplo, ou disse-se que a propaganda ou o artigo são gêneros argumentativos, se estabelece uma confusão ao definir gênero, tomando-o como uma estrutura abstrata. Ao invés de entender as estrutura argumentativa, por exemplo, como integrante de determinado gênero, tomam-na como o todo do gênero.

Já nas práticas que remetem a concepções mais próximas a de *língua-discurso* (em que se abordam aspectos sociais e linguísticos, não focalizando, porém, estes últimos), ainda que nem sempre se utilizem termos que remetam à teoria bakhtiniana, tem-se uma concepção de gênero que abarca questões de *lívua-social*, de uso. Diz-se, por exemplo, que tal texto é uma bula porque se apresenta nesse contexto social e desta forma, porque é utilizado pelas pessoas para isso e não para aquilo, etc.

Quanto ao modo de trabalho com os gêneros, basicamente, faz-se a) leitura do gênero, 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

⁵ Conceito proposto por Marchuschi, 2010.

conta da proposta de Geraldi (2006) de leitura e produção textual e análise linguística. A partir da Tabela, percebe-se que se, por um lado, há muito menos ensino de gramática sem o texto (17,6%), o que é um avanço, por outro lado, há uma abordagem ainda muito centrada no contexto textual e não discursivo/enunciativo. Analisam-se, por exemplo, termos referenciais (Relato 3_V1), a coerência e a coesão (Relato 3_B1), mas muito pouco a escolha lexical ou a ordem da sentença e as implicações dessas escolhas e/ou construções para o gênero específico ou para a legitimação de determinada ideologia, já que, temos que considerar, a ideologia é característica dos enunciados, como afirma Bakhtin (2006).

Outro aspecto importante é observar para quem esses alunos têm escrito, já que a linguagem tem relação intrínseca com as interações sociais e essas interações se dão entre autor e leitor. Como diz Bakhtin (2006):

Os signos emergem em definitivo do processo de interação entre uma consciência individual e outra. [...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que é dirigida a alguém. Ela é exatamente o produto da interação do locutor com o ouvinte (BAKHTIN, 2006, p.32; 115).

A partir da tabela em anexo, percebemos que o professor, como era de se esperar, tem sido o leitor alvo mais frequente das produções discentes. Em 11 dos 15 relatos em que houve produção textual, o professor foi o leitor principal. Dentro dessas 11 produções, 3 casos tiveram somente o professor como leitor; 5 tiveram, além do professor, um sujeito fictício e/ou os colegas de classe; 3, tiveram leitores da comunidade escolar (através de exposições, murais, saraus). Neste último, no entanto, a produção não foi feita para a exposição, decidiu-se expor depois dos textos terem sido produzidos, ou seja, os possíveis leitores não influenciaram na produção dos textos. Do total de 17 relatos, em 2 não houve produção textual, em 1 houve, mas a professora não relatou sobre quem seria o leitor das produções, nem mesmo mencionou se as recolheria para corrigir. Em 1 relato (3_C1) houve produção cujo leitor, além da professora, era alguém real e de fora da comunidade escolar. É este relato que analisarei nesta seção mais adiante.

A fim de uma reflexão mais profunda, sobretudo, no que tange às implicações dessas práticas ao contexto educacional, passarei a analisar detalhadamente dois dos relatos do corpora. Parti, como já disse, de uma prática mais próxima da concepção *língua-sistema*, tentando dar conta de como o estudo da estrutura textual é foco desse tipo de abordagem; para uma prática mais próxima da abordagem da *língua-discurso*, entendendo como um trabalho que foque aspectos das práticas sociais são mais convergentes com os propósitos de um ensino baseados nessa concepção.

(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.

Percebe-se, no início, que o professor enquadra os textos trabalhados dentro do que chamou gênero – o jornalístico. O que demonstra ou a utilização comum do termo *gênero* (o que merece maior cuidado por parte do professor, uma vez 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 pelo professor aos alunos, ou seja, o contato com o jornal, o que nos levaria a crer que o estudo do gênero se daria então 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 a seguir é algo bem diferente, a notícia é recortada e o jornal, descartado.

No caso em questão, a notícia foi recortada e então “estudada” pelos alunos, o que converge com a proposta de trazer o texto “real” para a sala de aula (GERALDI, 2010), mas diverge do modo de trabalho dialógico com este texto (gênero). Afinal, por que recortaram a notícia para depois “estudá-la” se, na verdade, esta deveria, sob a ótica dialógica, ser entendida dentro do jornal como sua mídia específica e parte importante para a compreensão do gênero (notícia).

O professor, aqui, parece transformar o gênero no antigo “Texto” da concepção de língua-sistema. Isso fica bem claro também quando propõe a reflexão do processo de fazer a notícia: “*o quê, quem, onde, quando, 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 ao do tipo narrativo⁶ – e aqui uma confusão entre gênero e tipo – quando na verdade há 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 uma aplicação de regras fixas para o estudo do gênero diverge da concepção de gênero bakhtiniano, cuja estabilidade é relativa. Não está sendo dito aqui que tais questões (“*o quê, quem, onde, quando, como e por quê*”) não sejam abordadas, afinal estas também são, sim, 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 que escolher”, o que nos possibilita entender que na verdade a escolha foi completamente 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*

6 Segundo Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard 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.

mesma.”), o que parece desconsiderar novamente o “relativamente estáveis” na concepção dos gêneros bakhtiniana.

Mais adiante (4º parágrafo) o professor propõe uma produção, que apesar de não ficar muito clara, parece ser de uma notícia que siga a estrutura narrativa estudada anteriormente. 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, afinal nem considera 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: 141), 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 através da construção “*aprenderam um pouco mais sobre o gênero*”, outra ação que parece típica da cultura escolar – transformar o conhecimento em um conteúdo didático 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 uma 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, (talvez o embate entre o que é de fato o gênero notícia e o que queira que seja) 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, objeto dissecado e a dissecar ainda mais.

Diante disso, o que sobra é o sucesso (questionável) na aprendizagem *sobre* o gênero, como já disse anteriormente, 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. Vamos agora ao segundo relato:

(Relatório 3_C1)

7ª série

A escola [...] enfrenta um problema há sete anos. Trata-se de uma quadra de esportes que está interdita, 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 7ª 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.

No relato acima, diferentemente do anterior, a proposta se relaciona com uma situação real da vida dos alunos e da comunidade escolar. Isso através de uma “adequação” que a professora disse ter feito da proposta do material do curso GESTAR II aos seus alunos, à sua escola, à suas histórias. 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*”⁷, por isso fez a adequação.

No 4º e 5º parágrafos há implícita uma tensão entre a preocupação em seguir uma proposta didática pronta, e de certa forma legitimada, e o terreno incerto de elaborar a própria proposta, lembrando que a atividade será avaliada no curso GESTAR II. Felizmente, a professora parece pender para a elaboração, ou pelo menos, para a não aceitação de algo pronto, considerando sua classe, sua escola, sua história. Apesar de se ter a impressão que tal atividade não fazia parte do planejamento, ou seja, o planejamento era trabalhar com “cartas”, mas não, necessariamente, com práticas do tipo da que foi feita, a professora parece sempre relacionar as produções com interações reais. Faz isso quando busca outro leitor, além de si mesma, para as cartas dos alunos, por exemplo (8º parágrafo).

É claro que cabe aqui uma reflexão sobre a legitimidade de se trabalhar esse gênero, dessa forma, já que as práticas sociais entre amigos atualmente se dão através de outras ferramentas 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 o gênero carta o trabalhado, quando este é direcionado a autoridades da escola e da

⁷ AAA, Atividades de Apoio à Aprendizagem, é um livro fornecido pelo MEC com sugestões de atividades para aplicação em sala.

comunidade, ganha um teor diferente do das relações nas cartas entre colegas, 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 humano e social com esta comunidade. Afinal, ela parece entender a essência da estreita relação entre o estudo da linguagem na sala de aula 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 do gênero, p.e., observando semelhanças e diferenças de acordo com outras características – como 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 se apresentado como recorrente na cultura escolar (RAZZINI, 2000; SOARES, 2001). Esta é trabalhada, aqui, de forma contextualizada e significativa dentro do gênero. 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, da produção e refacção das cartas, além do estudo dos pronomes de tratamento e das questões do gênero especificamente – quatro aulas. Parece um tempo bastante 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, a maneira como a crítica poderia ser apresentada*”. Apesar de apenas, oralmente, 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. 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 eles 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” nos remete a uma intervenção tradicionalmente autoritária, de apontamento de erros, e não de uma posição de interação, de diálogo – Aliás, o termo “correção” merece uma resignificação, já que o professor é também sujeito que deve, sim, interferir, não negativamente, mas de forma que os alunos ampliem seu domínio sobre a linguagem e seus diversos usos (um grande desafio). Por outro lado, diz-se que os textos foram “reelaborados” e não “corrigidos”. Reelaboração remete à nova elaboração, nesse caso, a partir do feedback da professora, em tese, um sujeito mais experiente nessas práticas. Mais 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, 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, ou seja, considerando tantos os aspectos *espacial e temporal* quanto *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 reais de práticas reais com a linguagem.

Além de implicações linguísticas propriamente como a abordagem dos diferentes graus de formalidade (de léxico, construções sintáticas, etc), utilização “correta” dos pronomes, ortografia, argumentação, etc., houve implicações enunciativas, logo sociais, pelas quais a escola também possui certo grau de responsabilidade – formar cidadãos críticos e atuantes socialmente, capazes de ler em profundidade e escrever também “em profundidade” e aqui está um comportamento a inculcar integrante da cultura escolar atualmente. O trabalho de apropriação da ortografia, da gramática “correta” podem tornar-se figurantes desmistificados quando aparecem no trabalho com os gêneros.

Ainda, e mais significativo, tornam-se os alunos autores responsáveis por sua produção 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*”.

5. Considerações finais

A partir do que foi exposto, percebemos que na escola convivem práticas pautadas numa concepção mais próxima do que se manteve hegemônico no estudo e ensino de língua, ou seja, a língua-sistema; e outras mais 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, com recorrência de regras a partir das quais (crê-se que) 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; e na produção, propõem-se seguir, como num modelo fechado, o mesmo esquema de perguntas, cujas respostas resultariam no gênero trabalhado.

Proveniente dessas práticas, uma implicação importante ao processo educacional local, além do ensino abstrato de língua, que já tem sido 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) tem demonstrado uma concepção de texto como ferramenta de interação, tanto na leitura quanto na produção, por considerar substancialmente os aspectos “extratextuais”, ou sociais. A concepção de gênero, portanto, ainda que não nomeadamente, se aproxima da concepção de enunciado de Bakhtin, ou seja, como unidade real da comunicação discursiva, o que implica considerar nessa constituição os fatores ditos “extralinguísticos”, nos horizontes espacial e temporal, temático e axiológico (RODRIGUES, 2005), apesar de quase não se contemplarem os aspectos ideológicos dos discursos, o que é importante repensar.

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

A partir do relato 3_C1, percebemos ainda que uma prática com o enunciado (ou língua-discurso) traz implicações importantes para o processo educacional local. Torna, p.e. 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, os educandos são também voz ativa na cadeia dialógica da sociedade. Práticas sob essa perspectiva contribuem para a inculcação do comportamento crítico e responsável dos alunos como sujeitos sociais e contribuem assim, para o exercício do papel da escola nessa formação, constituindo uma cultura escolar mais democrática.

A convivência dessas diferentes práticas no contexto escolar, muitas vezes, nomeadas sob um mesmo arcabouço teórico, neste caso, a teoria dialógica da linguagem de Bakhtin, é compreensível, o que não inviabiliza a luta por mudanças. Afinal, na cultura escolar tende-se a existir uma mescla de diferentes concepções, às vezes até contraditórias (JULIA, 2001), sobretudo, num momento de mudança como o que estamos inseridos. Mudanças estas ilustradas 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 alguma coisa. Assim, acredito que considerando as inúmeras forças – internas e externas (SOARES, 2002) – em prol de transformações; como o cenário social demandando seres humanos mais críticos, as normas institucionais (PCN), os estudos teóricos (da LA), os diversos cursos de extensão (Pró-letramento; GESTAR) e busca de resultados positivos na prática, como o que tentei apresentar aqui, embora ainda carentes de críticas; há um cenário otimista quanto às e para as implicações educacionais e, conseqüentemente, 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 professor⁸. Mas, o fato é que, pelo menos nas práticas relatadas, as ideias aqui apresentadas têm se mostrado válidas para a reflexão no campo de ensino/aprendizagem de língua.

⁸ 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 em BONINI, A. *Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem*. RBLA, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 149-175, 2011.

6. Referencial bibliográfico

BAKHTIN, Mikhail. [VOLOSHINOV, V. N]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12a. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952/53].

BRASIL. SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

FARACO, C. A. **Pesquisa Aplicada em Linguagem: Alguns Desafios Para o Novo Milênio**. DELTA., 17: ESPECIAL, 2001 (1-9)

FERNANDES, G. **Livros de redação no Brasil: o começo de uma história**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13062007-165511/pt-br.php>>. Acesso em: 3 de jun./2011.P

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.1. Campinas, jan/jun. 2001. p. 9- 43.

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 no.2 São Paulo, 2008. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502008000200007&script=sci_arttext Acesso em: 24 de jan/2012.

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

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.

_____ 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.

SCHNEUWLY, B; e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. 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.

ANEXO I

LEVANTAMENTO GERAL					
N. do relato	Código Relato	Série / Ano	Gênero(s) trabalhado(s) (leitura e/ou produção)	Aspectos do gênero trabalhados	Etapas das atividades
1	3_A1	6 série	Cordel	Aspectos textuais: temática, xilogravuras. Situação de uso: suporte	1. Leitura do gênero; 2. Apresentação de um vídeo sobre a história do cordel; 3. Discussão sobre o vídeo; 4. Leitura de cordeis originais; Leitura de livros com xilogravuras; 5. Análise dos temas recorrentes do gênero; 6. Produção da parte verbal dos cordeis (...) 7. Correção do professor; 8. Exposição das produções na sala (em varais)
2	3_A2	8 série	Diversos ² / ficha de leitura	Aspectos textuais: linguagem verbal e não verbal.	1. Leitura de gêneros em seus suportes; 2. Produção de uma ficha de leitura (diferenciando os gêneros segundo aspectos percebidos pelos alunos); 3. Troca dos textos entre os alunos; 4. Identificação do gênero analisado pelo colega. 5. Escolha de alguns dos gêneros para serem produzidos; 6. Produção segundo modelo fechado de um dos gêneros escolhidos.
3	3_A3	8 série	Poema /Música / Paródia	Aspectos textuais: temática, uso do adjetivo e do diminutivo, rima, estrofe. Situação de uso: autor e época da escritura.	1. Análise do título do poema; 2. Leitura de poema (cópia); 2. Audição da música; 3. Produção de canção, paródia ou poesia; 4. Entrega para correção do professor (...) 5. Realização de um Sarau.
4	3_B1	8 série	Letramento ³ / Placas de trânsito / maquetes / texto descritivo*	Aspectos textuais: linguagem verbal e não verbal, coerência, coesão. Situação de uso: intenção comunicativa; contexto de circulação do gênero (suporte).	1. Leitura de letreiros (em situações de uso real e fora delas) indagando o propósito dessas escrituras; 2. Pesquisa em revista especializada sobre outros contextos de utilização dos sinais de trânsito recorrentes no entorno da escola; 3. Discussão sobre a pesquisa e conscientização sobre educação no trânsito; 4. Produção de maquetes de avenidas (com placas); 3. Produção textual com descrição e avaliação da atividade. 4. Entrega para correção do professor.
5	3_C1	7 série	Carta	Situação de uso: enunciadores, suporte, intenção comunicativa. Aspectos textuais: linguagem formal e informal, formas de tratamento (pronomes), argumentação.	1. (...) 1. Produção de uma carta íntima ao colega da classe (...) 2. Leitura de uma carta de leitor e uma carta-denúncia; 3. Produção de uma carta-denúncia sobre problema comum vivido pelos alunos; 4. Análise dos pronomes de tratamento adequados em cada carta; 5. Correção do professor; 6. Reelaboração da carta; 5. Passar a limpo; 6. Entrega a alguns dos destinatários reais (...) 7. Entrega aos demais destinatários reais.
6	4_D1	7 série	Conto popular	Aspectos textuais: temática, vocabulário. Gramática: sinônimos e antônimos.	1. Ativação do conhecimento prévio dos alunos por meio de perguntas sobre variação linguística usando metalinguagem; 2. Leitura de conto; 3. Estudo do vocabulário (contexto e dicionário); 4. Reescrita de trechos do conto usando sinônimos para as variedades regionais; 5. Apresentação do conceito de sinônimo (...) 6. Troca dos textos entre colegas para uma correção coletiva.
7	3_E1	6 ano	Histórias em Quadrinhos (HQ)/Poema visual/Narrativa/Texto Descritivo*	Aspectos textuais: tipos de balões de fala; estrutura narrativa, descritiva. Gramática: concordância, classe de palavras.	1. Leitura de diversos poemas visuais no livro didático e em livros de poemas; 2. Escrita coletiva de poema visual com substantivos e adjetivos; 3. Escrita individual de poema visual; 4. Produção de uma narrativa a partir de imagens; 5. Leitura de HQs; 6. Produção de uma descrição a partir de um tema; 7. Produção de uma HQ no cardeno segundo modelos lidos com auxílio do professor; 8. Transposição da HQ para o Power Point; 9. Impressão da HQ; 10. Avaliação da HQ pelos colegas comparando com as HQs lidas nos livros.
8	4_E2	6 série	Manual de instruções / Cartaz	Situação de uso: autor e leitor, suporte, intenção comunicativa. Aspectos textuais: Tipo de linguagem.	1. Os alunos trouxeram de casa diversos manuais de instrução; 2. Leitura dos manuais em grupo; 3. Resolução de questionário sobre o gênero; 4. Produção de um cartaz com a apresentação desse gênero de acordo com as respostas do questionário; 5. Apresentar cartaz produzido à turma; 6. Produção de um manual de jogo com temática de projetos da escola; 7. Apresentação da produção à turma. 8. Entrega para correção do professor.
9	3_I1	6 série (?)	Bula / Carta pessoal	Situação de uso: suporte, intenção comunicativa, leitores possíveis. Aspectos textuais: diferentes linguagens - verbal escrita, em braile, em libras; vocabulário específico, estudo dos morfemas para a compreensão dos sentidos das palavras.	1. Ativação de conhecimentos prévios a partir de perguntas sobre uso de medicamentos; 2. Leitura de bulas em caixas de remédios; 3. Estudo do vocabulário (dicionário e consulta à prof. de ciências); 4. Estudo de prefixos, sufixos e radicais; 5. Leitura de diversas cartas em seus suportes; 6. Produção de carta pessoal sobre o uso de medicamentos a um personagem fictício; 7. Entrega ao professor para correção; 8. Palestra com def. visual sobre o BRAILE e com o prof. de apoio sobre a LIBRAS.
10	3_M1	6 série	Notícia	Aspectos textuais: tipologia textual (narrativa e descritiva).	1. Leitura de notícias recortadas de jornal que seguem esquema proposto pelo professor; 2. Produção de uma notícia conforme mesmo esquema 3. Entrega para correção do professor.
11	3_M2	6 série	Propaganda	Aspectos textuais: verbos, escolha lexical, metáforas. Situação de uso: intenção comunicativa	1. Leitura e análise linguística de diversas propagandas em vários suportes; 2. Produção de propaganda de produtos fictícios segundo modelo de uma das propagandas analisadas 3. Correção pelo professor; (...) 4. Produção de rótulos e embalagens para os produtos anunciados; 5. Exposição das produções no mural da escola.
12	3_M3	7 série	Conto de fadas / Avaliação de trabalho	Situação de uso: intenção do autor; relação da obra com a realidade da época de sua produção. Aspectos textuais: temática, estrutura da narrativa.	1. Ativação de conhecimentos prévios a partir de perguntas sobre o que é um conto; 2. Leitura de livros de contos de fadas; 3. Leitura de um conto pelo prof. da biblioteca; 4. Produção de conto (em grupo) a partir da releitura de contos escolhidos pelo grupo; 5. Produção de uma avaliação (por escrito) das produções dos colegas. 6. Entrega para correção do professor.
13	3_P1	8 série	Resumo/ Artigo	Aspectos textuais: temática, tese/argumentos. Conceituação de Resumo e suas características textuais.	1. Leitura de artigos do livro didático; 2. Produção de resumo desses artigos; 3. Apresentação das características do gênero resumo pelo professor; 4. Leituras de narrativas clássicas em livros de literatura brasileira. 5. Produção de resumo do livro; (...) 6. Entrega da produção para a correção do professor; 7. Leitura da produção aos colegas.
14	3_R1	8 série	Convite/Poema	Situação de uso: autor, leitor, intenção comunicativa. Aspectos textuais: temática, estrutura de um convite.	1. Leitura de um poema que é um convite a fazer poesia; 2. Leitura de convites em seus suportes; 3. Explicação do professor de como produzir um convite; 4. Produção de um convite fictício; 5. Correção pelo professor com o aluno.
15	3_S1	8 série	Bula	Situação de uso: intenção comunicativa. Aspectos textuais: partes de uma bula (dosagem, modo de uso, etc).	1. Leitura da cópia de uma bula; 2. Resolução de questionário (Quais informações não entendeu, quais acha importante e para que serve uma bula)
16	3_V1	6 ano	Música	Aspectos textuais: linguagem metafórica, termos referentes, estrutura: refrão e ritmo. Gramática: classe de palavras.	1. Audição de uma música; 2. Resolução de questionário (identificação dos interlocutores a partir de termos referentes, compreensão das metáforas utilizadas, diferenciação entre música e outros gêneros) 3. Correção da atividade com o professor.
17	4_Z1	6 série	Conto	Aspectos textuais: sequência narrativa, linguagem verbal e não verbal.	1. Leitura de conto; 2. Produção de uma releitura da narrativa utilizando apenas linguagem não verbal.

¹ (...) indica que há uma atividade antecedente e/ou há itens a seguir que fazem parte da proposta de atividade relatada pelo professor, mas a até a produção do relato, não foram efetivados.

²Os alunos se encarregaram de trazer um texto qualquer para a aula, desde que estivesse dentro de seu suporte. Trouxeram receitas, propagandas, fotos, contas de energia elétrica, convite, exercício escolar, etc.

³ O professor utilizou essa nomenclatura para se referir ao gênero que propunha trabalhar em sala.

* Mesmo sabendo que se tratam de tipos textuais (Marchurchi, 2010) inserimos nesta coluna (Gêneros trabalhados) a nomeação dada pelos próprios professores às produções pedidas aos alunos em sala.