

Linguística Aplicada

6º

Período

Rosângela Hammes Rodrigues

Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti

Governo Federal

Presidente da República: Dilma Vana Rousseff

Ministro da Educação: Fernando Haddad

Secretário de Educação a Distância: Carlos Eduardo Bielschowsky

Coordenador da Universidade Aberta do Brasil: Celso José da Costa

Universidade Federal de Santa Catarina

Reitor: Alvaro Toubes Prata

Vice-Reitor: Carlos Alberto Justo da Silva

Secretário de Educação a Distância: Cícero Barbosa

Pró-Reitora de Ensino de Graduação: Yara Maria Rauh Müller

Pró-Reitora de Pesquisa e Extensão: Débora Peres Menezes

Pró-Reitor de Pós-Graduação: Maria Lúcia de Barros Camargo

Pró-Reitor de Desenvolvimento Humano e Social: Luiz Henrique Vieira da Silva

Pró-Reitor de Infra-Estrutura: João Batista Furtuoso

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis: Cláudio José Amante

Centro de Ciências da Educação: Wilson Schmidt

Curso de Licenciatura Letras-Português na Modalidade a Distância

Diretora Unidade de Ensino: Felício Wessling Margotti

Chefe do Departamento: Izabel Christine Seara

Coordenadoras de Curso: Roberta Pires de Oliveira e Zilma Gesser Nunes

Coordenador de Tutoria: Renato Miguel Basso

Coordenação Pedagógica: LANTEC/CED

Coordenação de Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem: Hiperlab/CCE

Comissão Editorial

Tânia Regina Oliveira Ramos

Izete Lehmkuhl Coelho

Mary Elizabeth Cerutti Rizzati



Equipe de Desenvolvimento de Materiais

Laboratório de Novas Tecnologias - LANTEC/CED

Coordenação Geral: Andrea Lapa

Coordenação Pedagógica: Roseli Zen Cerny

Produção Gráfica e Hipermedia

Design Gráfico e Editorial: Ana Clara Miranda Gern, Kelly Cristine Suzuki

Coordenação: Thiago Rocha Oliveira, Laura Martins Rodrigues

Adaptação do Projeto Gráfico: Laura Martins Rodrigues, Thiago Rocha Oliveira

Diagramação: Talita Ávila Nunes, Karina Silveira, Thiago Rocha Oliveira, Maiara Ariño

Figuras: Ângelo Bortolini, Gustavo B. Apocalypse de Mello, Thiago Rocha Oliveira, Tarik Assis, Maiara Ariño

Capa: Ângelo Bortolini

Revisão gramatical: Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, Rosângela Hammes Rodrigues

Design Instrucional

Coordenação: Vanessa Gonzaga Nunes

Designer Instrucional: Maria Luiza Rosa Barbosa

Copyright © 2011, Universidade Federal de Santa Catarina/LLV/CCE/UFSC

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, da Coordenação Acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras-Português na Modalidade a Distância.

Ficha Catalográfica

R696l Rodrigues, Rosângela Hammes

Linguística aplicada : ensino de língua materna / Rosângela Hammes Rodrigues, Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti. – Florianópolis : LLV/CCE/UFSC, 2011.

232p. : 28cm

Inclui bibliografia.

UFSC. Licenciatura em Letras Português na Modalidade a Distância.

ISBN 978-85-61482-31-2

1. Linguística aplicada. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino. I. Cerutti-Rizzatti, Mary Elizabeth. II. Título.

CDU: 801

Sumário

Apresentação.....	9
-------------------	---

Unidade A - Linguística Aplicada: constituição e ressignificação como campo de estudos linguísticos..... 11

1 Linguística Aplicada: considerações iniciais.....	13
2 Linguística Aplicada: breve incursão histórica	14
3 Ressignificação da Linguística Aplicada: um novo olhar sobre o objeto dos estudos linguísticos.....	24
3.1 A busca dos fios da rede: interpenetração das disciplinas no campo da Linguística Aplicada	26
3.2 Um novo caminho em construção	29
Considerações finais da Unidade	32

Unidade B - O ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa no âmbito da Linguística Aplicada 34

4 Ensino e aprendizagem de língua materna: considerações iniciais.....	36
5 O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita no Brasil: um problema linguístico socialmente relevante?.....	38
5.1 Alguns dados institucionais sobre o domínio da modalidade escrita no país	38
5.2 Construindo inteligibilidades: a aula (de Língua Portuguesa) como gênero do discurso.....	41
5.3 Ainda construindo inteligibilidades: o uso da língua escrita como evento de letramento	44
5.4 Enfim, construindo inteligibilidades: a excelência docente no domínio teórico e na elaboração didática e a incidência da ação do professor no que respeita às possibilidades de desenvolvimento do aluno.....	49
6 Construção histórica da disciplina de Língua Portuguesa: da gramática conceitual aos usos sociais da linguagem.....	54
6.1 A disciplina de Língua Portuguesa até 1980: enfoque na gramática conceitual.....	55

6.2 A nova crítica ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa: a <i>crítica renovadora</i>	60
6.3 A disciplina de Língua Portuguesa hoje: a busca por um ensino da linguagem de natureza operacional e reflexivo.	69
7 Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: em busca de um processo de ensino e aprendizagem comprometido com os usos sociais da linguagem	76
Considerações finais da Unidade	83

Unidade C - Teorias linguísticas e ensino de Língua Portuguesa na escola: a língua como objeto social..... 84

8 Ancoragem teórica da ação pedagógica: considerações iniciais.....	86
9 Fundamentos do pensamento bakhtiniano: uma epistemologia ancorando a busca de uma mudança no ensino de Língua Portuguesa	88
10 O conceito de <i>gêneros do discurso</i> : desdobramentos teóricos e implicações pedagógicas.....	98
10.1 O texto na sua condição de texto-enunciado: unidade da interação humana	99
10.2 Os gêneros do discurso: mediadores da interação e da produção de sentidos	104
10.3 Implicações pedagógicas dos gêneros na <i>aula de Língua Portuguesa</i>	118
11 Fundamentos das teorias de letramento: a compreensão da língua escrita sob um novo olhar e implicações dessa compreensão no ensino de Português na escola	124
11.1 Significados do letramento na sociedade contemporânea.....	124
11.2 Modelos, práticas e eventos de letramento.....	129
11.3 Um fecho: implicações pedagógicas em se tratando da aula de Língua Portuguesa	139
12 A Prática de Análise Linguística	142
13 Elaboração didática: um olhar praxiológico	148
Considerações finais da Unidade	153

Unidade D - O ensino e a aprendizagem da leitura nas Aulas de Língua Portuguesa..... 154

- 14 Ensino e aprendizagem da leitura: considerações iniciais..... 156
- 15 Ler textos-enunciados em gêneros do discurso diversos:
propor, na escola, leituras que tenham lugar na
sociedade mais ampla..... 158
- 16 Ler textos-enunciados em gêneros do discurso diversos: mediar,
na condição de professor de Língua Portuguesa, a construção de
sentidos na leitura 168
 - 16.1 A mediação do processo de construção dos sentidos na leitura:
esferas de produção dos gêneros do discurso e conhecimentos
de referência inerentes a tais esferas 168
 - 16.2 A mediação do processo de construção dos sentidos na leitura:
importância do *suporte* na apresentação dos gêneros do
discurso 170
 - 16.3 A mediação do processo de construção dos sentidos na leitura:
focalização na materialização do gênero no texto-enunciado .. 172
- Considerações finais da Unidade 184

Unidade E - O ensino e a aprendizagem da produção textual nas aulas de Língua Portuguesa 187

- 17 Ancoragem sociointeracional da proposta para o ensino da pro-
dução textual na escola: considerações iniciais..... 188
- 18 Da redação escolar à produção de textos *na* escola..... 190
- 19 A elaboração didática da produção de textos-enunciados anco-
rada na teoria de gêneros do discurso..... 198
 - 19.1 Retomando os fios teóricos para tecer inteligibilidades
pedagógicas 198
 - 19.2 Tecendo a prática: um exemplo de elaboração didática..... 206
- Considerações finais da Unidade 215

Considerações Finais do Livro-Texto 216

Referências..... 220

Créditos das Imagens..... 230

Apresentação

Este livro-texto de Linguística Aplicada – disciplina com enfoque no ensino e na aprendizagem de língua materna – ancora-se na compreensão de que o objeto deste campo de estudos, tal qual propõe Moita Lopes (2006), são *problemas linguísticos socialmente relevantes*. Em se tratando do ensino e da aprendizagem de língua materna, tais *problemas* têm implicações com a formação de usuários da língua – concebidos em sua inserção histórica e sociocultural – que vivenciem interações sociais, mediadas pelas modalidades oral e/ou escrita, em diferentes esferas da atividade humana; fazendo-o confortavelmente, de modo a atender a seus propósitos discursivos e sensíveis aos propósitos discursivos de seus interlocutores.

Assim, o objetivo geral deste livro-texto (agasalhando essa compreensão do que seja a *Linguística Aplicada* hoje) implica reconhecer o percurso de constituição da Língua Portuguesa como disciplina escolar e a ancoragem teórico-epistemológica dessa disciplina em vertentes de natureza sociointeracionista e enunciativo/discursiva, de modo a apropriar-se de bases teórico-metodológicas para o ensino e a aprendizagem da língua materna na educação básica. A operacionalização deste objetivo leva-nos a estruturar este livro-texto em cinco Unidades distintas.

A primeira delas, Unidade A, tematiza a constituição da *Linguística Aplicada* (LA) como campo de estudos autônomo, com objeto e método ressignificados, de modo a afastar-se da perspectiva aplicacionista por meio da qual o campo foi concebido em boa parte do século XX. Para isso, apresentamos essa concepção aplicacionista já superada e descrevemos os novos rumos da *Linguística Aplicada* como área em interlocução com outras ciências, especialmente a Antropologia, a Sociologia e a Filosofia da Linguagem.

Na Unidade B, apresentamos indicadores institucionais que sinalizam para *problemas linguísticos socialmente relevantes* em se tratando da apropriação da modalidade escrita por alunos brasileiros e historiamos o percurso de constituição da disciplina de Língua Portuguesa até chegar ao que podemos chamar de *estado da arte* no que respeita a discussões nesse campo: a proposição de uma ação escolar pautada nos usos sociais da linguagem. Finalizamos esta Unidade com uma breve discussão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e a forma como tais parâmetros se erigem sob esse mesmo ideário de *língua* como *objeto social*.

A terceira Unidade tem como conteúdo as bases teórico-epistemológicas sobre as quais construímos este livro-texto: a concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin, com destaque ao conceito de *gêneros do discurso* e aos fundamentos do fenômeno do *letramento* e suas implicações em se tratando do processo de escolarização. No final da Unidade, tematizamos as práticas de análise linguística, em suas imbricações com esse ideário teórico, e finalizamos a discussão da Unidade com um breve apanhado sobre o conceito de *elaboração didática*.

Na sequência, a Unidade D tem como foco o ensino e a aprendizagem da leitura na escola e se constrói na proposta de uma interface entre a abordagem intersubjetiva que norteia todas as discussões deste livro-texto e a abordagem intrassubjetiva, necessariamente implicada na construção de sentidos por ocasião da leitura. Na busca de tratar de questões de implicações sociocognitivas, tomadas no âmbito das relações dialógicas suscitadas por ocasião da leitura, a Unidade tematiza *gêneros do discurso* a serem apresentados para leitura e encaminhamentos sociocognitivos com vistas à mediação no processo de compreensão leitora a ser empreendido em aulas de Língua Portuguesa.

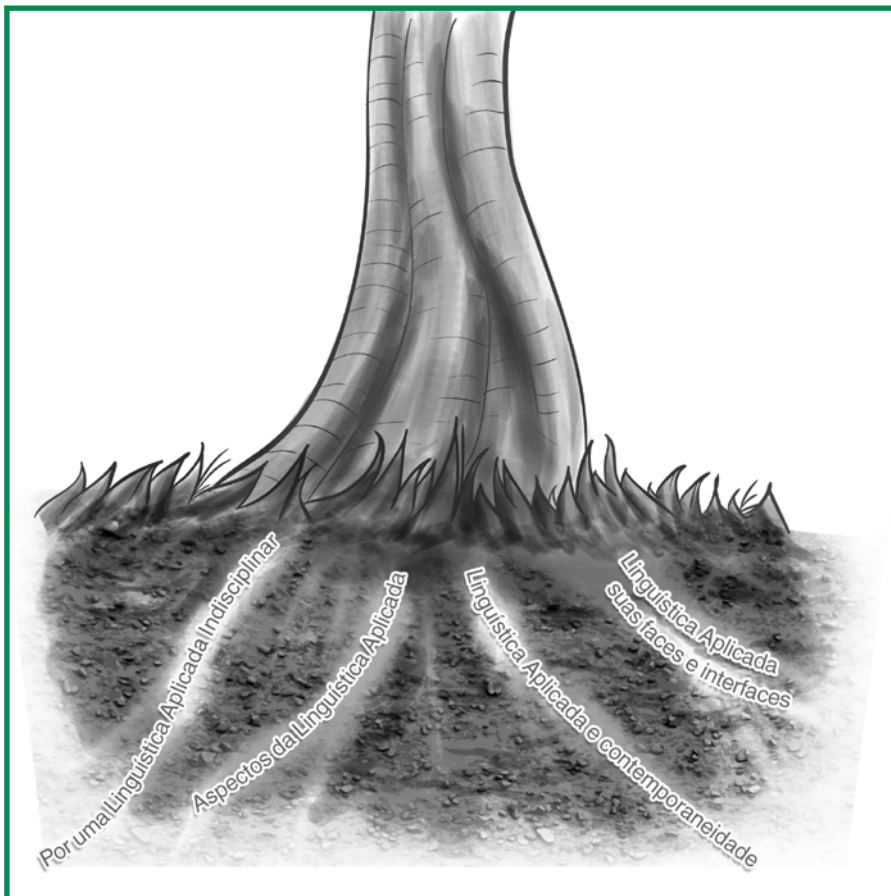
A quinta e última Unidade – E – tem como foco a produção textual e se organiza na perspectiva discursiva/enunciativa que sustenta todo este livro-texto, destacando a importância de os alunos, na condição de produtores de texto, terem *o que dizer, razões para dizer, a quem dizer e estratégias para dizer*, fazendo-o por meio do conceito de *gêneros do discurso* e reiterando as proposições de João Wanderley Geraldi na defesa de tomar o processo de produção textual à luz das relações intersubjetivas que o justificam, fugindo da artificialidade da *redação escolar*.

Este livro-texto não tem como mote o detalhamento de *fazeres didático-pedagógicos*. Inserido no âmbito da *Linguística Aplicada*, objetiva registrar discussões teórico-epistemológicas, suscitando olhares praxiológicos, na busca por contribuir para a habilitação de professores de Língua Portuguesa comprometidos com a formação de usuários da língua – concebidos em sua inserção histórica e sociocultural – que tenham livre trânsito na construção de suas práticas cidadãs no que respeita a suas habilidades de leitura, escuta e produção textual oral e escrita, nas mais variadas esferas da atividade humana.

As autoras

Unidade A

Linguística Aplicada:
constituição e ressignificação como
campo de estudos
linguísticos



1 Linguística Aplicada: considerações iniciais

Ao final desta Unidade, você deve ser capaz de reconhecer o percurso de desenvolvimento da Linguística Aplicada, bem como conceituar esse campo de estudos, definindo seu escopo no quadro das ciências linguísticas.

Refletir sobre *Linguística Aplicada* requer, preliminarmente, considerar que a linguagem ocupa lugar central na vida humana; afinal, é ela que nos permite a *simbolização do real*, uma vez que viabiliza a formação de conceitos, a abstração e a organização cognitiva das representações do mundo extramental. A *linguagem* permite-nos, ainda e fundamentalmente, a interação social, condição para a vida em sociedade. Em razão, sobretudo, dessas funções, a *linguagem* tem sido, historicamente, uma questão muito estudada pelo homem, no entanto, somente no final do século XIX e no início do século XX – com a contribuição de Ferdinand de Saussure –, estabeleceu-se oficialmente a ciência linguística, tendo como objeto de estudo a *língua*.

Após essa fase inicial de consolidação da Linguística como ciência, em meados do século XX, começaram a surgir estudos que partiam da abstração do conhecimento linguístico para a aplicação desse conhecimento em situações reais de uso de linguagem. Desse movimento emergiu a *Linguística Aplicada* como recorte dos estudos linguísticos. Entendemos, hoje, a *Linguística Aplicada* como **campo** e não mais como **disciplina**. Essa compreensão deve-se às atuais propostas de *trans/inter/indisciplinaridade* que marcam as discussões dos linguistas aplicados, como poderemos ver ainda nesta Unidade.

Focalizamos, no início deste nosso estudo, o processo histórico de delineamento da *Linguística Aplicada* e a instauração desse campo de estudos sob as bases do que optamos chamar, para fins desta disciplina, de *concepção habitual*, construto que se desenhou a partir dos anos cinquenta do século XX. Em seguida, ainda nesta Unidade, discutiremos o que optamos por chamar de a *concepção emancipadora* da *Linguística Aplicada*, a qual tem ganhado espaço em reflexões contemporâneas e ainda se mostra em fase de legitimação.

No âmbito das discussões desta disciplina, usaremos *linguagem* para referenciar a faculdade cognitiva que permite aos homens aprender uma *língua*, sistema por meio do qual tais homens estabelecem relações sociais. O conjunto desses processos será tomado na unicidade, sem dicotomizações, o que entendemos possível fazer em razão da base teórico-epistemológica que seguimos, que foge a uma concepção subjetivista, tanto quanto a uma concepção objetivista, para entender a linguagem/língua como objeto social.



2 ***Linguística Aplicada: breve incursão histórica***

Um resgate histórico da *Linguística Aplicada* remete à Segunda Grande Guerra, cenário a partir do qual esse campo emergiu como disciplina de estudos, o que se deu por duas razões centrais: por um lado, o pioneirismo foi instigado por atos de guerra (destacando-se o atentado a Pearl Harbor em 1941) que evidenciaram a necessidade premente de se estabelecer comunicação eficaz entre falantes de diferentes línguas, aliados de guerra ou não. Por outro, deu-se o questionamento da eficiência de métodos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira – Gramática e Tradução – vigentes na época, que tinham como objetivo o desenvolvimento da habilidade de leitura, pautando-se no estudo de regras gramaticais e na tradução de listas de palavras para possibilitar a interpretação de textos.

Podemos inferir que os esforços dos linguistas no desbravamento de novos caminhos nesse contexto deram vazão a trabalhos que hoje se caracterizam como o alvorecer da *Linguística Aplicada* na condição de campo de estudos científicos.

Dentre esses trabalhos, está o primeiro volume do periódico *Language Learning: a Quarterly Journal of Applied Linguistics* (*Aprendizado de Línguas: um periódico trimestral de Linguística Aplicada*), encabeçado por Charles Fries e concebido como um veículo de difusão de informações sobre o trabalho desenvolvido no *English Language Institute* (Instituto de Língua Inglesa), fundado naquela Universidade, no ano de 1941.

É importante reiterarmos que o surgimento e os primeiros passos da *Linguística Aplicada* aconteceram no ambiente da Segunda Guerra e no período imediatamente pós-guerra, motivados por necessidades urgentes no campo do ensino e do aprendizado de línguas estrangeiras. Dessa forma, tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra, a *Linguística Aplicada* foi concebida como a consolidação de um enfoque cien-

tífico ao ensino de línguas estrangeiras, isto é, como o oferecimento de soluções científicas para os problemas relacionados ao ensino de línguas, denominando-se, assim, em sua origem, *Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas*.

Com bases fortemente fundamentadas na psicologia *behaviorista*, que preconizava o estudo do comportamento humano – incluindo a aprendizagem – em situações de condicionamento provocado por repetidas ações de estímulo-resposta, o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras era, então, tratado como uma atividade de formação de hábitos, processo do qual surgiu o método audiolingual.

No final da década de 1950, a *Linguística Aplicada* passou a coexistir com a teoria Linguística gerativo-transformacional de Chomsky, contra a qual, em boa medida, posicionou-se. Nesse movimento, consolidou seu interesse primordial pela resolução de problemas linguísticos e desenhou-se como uma ciência focada na *linguagem* em uso, sob vários aspectos, concebida como não produtora de teorias, perfil que caracterizou esse recorte de estudos científicos ao longo das últimas décadas.

A Linguística, desde as teorizações de Saussure mencionadas anteriormente, tem a *língua* como objeto de estudo, entendida como sistema estrutural e como convenção social partilhada pelos usuários de uma determinada comunidade linguística historicamente concebida. Ao estabelecer a *língua* como objeto da Linguística, Saussure não teria focalizado a fala, por concebê-la *heteróclita*, isto é, de difícil sistematização para estudo. Essa dificuldade estaria, entre outras razões, no fato de que os falantes tendem a imprimir, no uso que fazem da língua, características pessoais de articulação, entonação, ênfase etc. Agregue-se a isso a consideração de que os contextos em que tais usos se processam revelam características únicas sob o ponto de vista cultural, histórico e social, sem mencionar implicações de intencionalidade que tipificam a fala, como, por exemplo, o uso de ironias e de linguagem figurada.

Essas questões já foram discutidas em outras disciplinas de nosso Curso. Assim, nós as retomamos aqui porque entendemos que a herança saussuriana tem suscitado, desde a origem do estruturalismo, um olhar mais teórico para os estudos linguísticos, havendo interpretações no sentido de que estudar a *linguagem* em uso corresponderia a uma opção

“menos científica” dos profissionais da área. Em nossa compreensão, não foi esse o objetivo de Saussure ao conceber a fala como *heteróclita*, tanto que o *Curso de Linguística Geral* registra a necessidade de haver uma “Linguística da fala”.

Se a *Linguística Aplicada* emergiu de preocupações características da Segunda Grande Guerra, na mesma época, como registramos anteriormente, ganharam força estudos de natureza formalista, a exemplo das teorizações gerativistas de Noam Chomsky, linguista cujo pensamento já foi estudado por você em outras disciplinas. Chomsky, a exemplo de Saussure, é teórico que toma a língua em sua abstração e não no uso que dela fazem os falantes de uma determinada comunidade Linguística em situações reais de fala.

Estamos retomando esse tema aqui porque concordamos com Rajagopalan (2005) no entendimento de que os estudos linguísticos, a partir da Segunda Grande Guerra, sobretudo nos Estados Unidos, receberam vultosos recursos de pesquisa endereçados a teorizações linguísticas, não exatamente de natureza aplicada, mas de natureza essencialmente formalista. As investigações de natureza formal, via de regra, não focalizam as línguas nos processos interacionais; ao contrário, tomam-nas como objeto de estudo em sua natureza abstrata, potencial, idealizada. O que interessa não são “os falante de carne e osso”, que interagem em situações reais de comunicação, mas falantes ideais, tomados abstratamente, e línguas concebidas como sistemas passíveis de serem detalhados em sua constituição interna.



Assim, se, na primeira metade do século XX, predominaram estudos formalistas com base em Saussure, na segunda metade desse mesmo século, ganharam espaço expressivo estudos formalistas de base gerativista. A *Linguística Aplicada* surgiu e se consolidou na mesma época em que o pensamento de Chomsky se tornava mundialmente conhecido e após décadas de herança saussuriana. Podemos, a partir disso, inferir dificuldades inerentes ao processo de consolidação da *Linguística Aplicada*, cujo objeto era a *linguagem em uso* em situações reais de interação, ou seja, o foco oposto dos estudos saussurianos e chomskyanos.

Sobre o período pós-Segunda Grande Guerra, escreve Rajagopalan (2006, p. 152):

[...] a forma como as pesquisas Lingüísticas foram conduzidas nessa época foi determinada pelas expectativas criadas em torno de suas possíveis aplicações. Por um lado, as agências de fomento começaram a investir pesadamente em pesquisas Linguísticas, esperando resultados palpáveis, como métodos sofisticados de quebra de códigos secretos, tradução automática e instantânea etc. Por outro lado, os próprios pesquisadores foram cada vez mais atraídos pela possibilidade de agradar às agências, cujos interesses específicos demandavam certos tipos de pesquisa em detrimento das demais e, dessa forma, recebiam mais verbas.

Ainda que houvesse interesse pelos estudos aplicados, esse contexto teria favorecido a não priorização de pesquisas de cunho sociológico e antropológico em favor de pesquisas de natureza formal, entre as quais, e sobremaneira, os estudos gerativistas de Noam Chomsky. As abordagens formalistas aproximaram a Linguística das ciências chamadas “naturais” e, no entendimento de muitos estudiosos, tornaram mais científicas as pesquisas desse campo.

Imanência

Houaiss (2009, p. 1048) traz as seguintes acepções para o termo *imanência*: “1 qualidade ou estado de imanente 2 Rubrica: filosofia. qualidade do que pertence à substância ou essência de algo, à sua interioridade, em contraste com a existência, real ou fictícia, de uma dimensão externa 2.1 Rubrica: filosofia. atributo do que é inerente ao mundo concreto e material, à natureza 3 Derivação: por metonímia. Rubrica: filosofia. a realidade material, em sua concretude”.

A concepção de que os estudos de base formalista conferem à Linguística maior cientificidade, em nosso entendimento, deve-se ao foco na **imanência** da *língua*, não focalizando o uso social a que se presta. As teorizações de base gerativista contribuíram de modo substantivo para a legitimação dessa concepção. O gerativismo chomskyano é uma escola de pensamento que, historicamente, propõe representações quase matemáticas para as estruturas das línguas. Trata-se da busca dos universais lingüísticos, características compartilhadas por todas as línguas do mundo e que, em tese, constituiriam uma *Gramática Universal* com a qual todos os seres humanos seriam dotados como espécie, em sua condição inata; ou seja, as pessoas nasceriam com um conjunto de conhecimentos lingüísticos comuns a todos os idiomas existentes.

No que concerne a essa questão, Rajagopalan (2006, p. 153) ressalta que

[...] o caráter científico que a lingüística passou a reivindicar, sobretudo a partir da revolução chomskiana, fazia com que os lingüistas da geração anterior – os seguidores da lingüística estrutural [herdeiros de Saussu-

re] – parecessem meros amadores brincando de fazer ciência. [...] a linguística [sob o olhar dos seguidores de Chomsky] só podia reivindicar o *status* de verdadeira ciência se conseguisse atingir, além da adequação observacional e descritiva, uma adequação explanatória [...]. E a adequação explanatória significava, para ele, fincar a competência linguística em princípios ainda mais abstratos.

Por que estamos fazendo esse registro? Para registrarmos que o programa chomskyano tornou-se cada vez mais abstrato, mais matemático, aproximando-se muito das teorizações das ciências naturais, o que conferiu à Linguística *status* diferenciado dentre as ciências humanas, afinal ela gozava de formalizações exatas, precisas, de abstração pura. Essas considerações permitem-nos inferir que o fortalecimento da visão formalista nos estudos linguísticos, evidenciada, sobretudo, na segunda metade do século XX, com Noam Chomsky e seus seguidores, projetou a Linguística, no mundo inteiro, como um campo de estudos eminentemente formal, quase matemático. O grande sucesso do programa gerativista e a excelência reconhecida do pensamento de Chomsky parecem ter sido fatores determinantes para a secundarização de grande parte dos estudos linguísticos de base sociocultural e histórica. Nesse contexto, teóricos que tratavam a língua como representação cultural, não raro, foram tidos como atuantes em áreas que não correspondiam à Linguística.

Muitos pesquisadores, desde então, passaram a conceber os estudos da língua tomada como objeto social uma atividade *menor* de pesquisa, o que, sob vários aspectos, ancorou-se em uma *concepção positivista* de ciência. Expliquemos isso melhor. O formalismo de Chomsky trazia consigo níveis de dificuldade bastante expressivos para que fosse compreendido, isso porque se ancorava em representações muito complexas, e poucos estudiosos nelas se embrenharam com tenacidade suficiente para dominá-las de fato. Logo, o nível de dificuldade e de abstração passou a ser concebido por muitos como sinônimo de *ciência*, porque implicava verificação, neutralidade e quase uma “asepsia”, um isolamento rigoroso de fatores externos como *sociedade, cultura e história*, variáveis que, nessa visão, comprometeriam a exatidão das teorizações. É a partir

dessa configuração que a Linguística, como comentamos anteriormente, aproximou-se muito das chamadas ciências naturais.

Nesse contexto, dada a prevalência e o *status* da abordagem formalista, a *Linguística Aplicada*, um estudo ainda em busca de legitimação, encontrou sérias dificuldades para se colocar como campo produtor de teorias, sendo relegada à aplicação de teorizações abstratas e formais; mais uma vez, na visão de grupos de determinados estudiosos, um campo *menor*. Cabia à *Linguística Aplicada* tomar emprestadas, da Linguística formal, teorias abstratas prestigiadas para, com base nelas, propor alternativas de solução a questões práticas de uso da *linguagem*. Como consequência, o trabalho dos linguistas aplicados ganhou conotações de atividade menos complexa e, possivelmente por isso, “menos científica”.

Definições “clássicas” dão conta dessa dimensão. Cabia à *Linguística Aplicada*, sob esse olhar, endereçar o conhecimento linguístico a algum objeto, não constituindo, ela mesma, um estudo teórico em si, mas tão somente a *colocação em uso* de teorias previamente dadas. Assim, sob essa perspectiva, não era um campo de estudos potencialmente capaz de criar teorias; cabia-lhe apenas dar aplicabilidade a teorias produzidas nos estudos formalistas.

O linguista aplicado, desse modo, seria um consumidor ou um usuário de teorias; estaria focado no estudo da língua e da Linguística no que concerne a problemas práticos, tais como lexicografia, tradução, patologias da fala, ensino de línguas, entre outros enfoques. (KUMARAVADIVELU, 2006). Widdowson (1996, p. 125), nessa linha de raciocínio, definiu a *Linguística Aplicada* como “[...] uma área de investigação que procura estabelecer a relevância de estudos teóricos da linguagem para problemas cotidianos nos quais a linguagem está implícita”.

Nessa discussão, alguns teóricos avançaram, considerando a *Linguística Aplicada* como “[...] investigação *teórica* e empírica de problemas reais nos quais a linguagem é uma questão central [...]” (BRUMFIT, 1995, p. 27, grifo nosso); ou seja, não descartaram a ação *teórica* do linguista aplicado, mas, mesmo assim, em nosso entendimento, tomaram-no especialmente na condição de *usuário* de teorias produzidas

na Linguística teórica, nesse caso, a Linguística formal, em franca expansão e evidência no mundo inteiro na segunda metade do século XX, como já mencionamos.

Esse olhar que chamamos, neste estudo, de *habitual*, remete, pois, à *Linguística Aplicada* concebida como estudo que toma formalizações teóricas já conhecidas e discute em que medida tais formalizações podem contribuir para a compreensão de fenômenos linguísticos situados na sociedade. Nessa perspectiva, a escola tem sido o destinatário mais frequente das pesquisas em *Linguística Aplicada*, uma vez que os processos de ensino e aprendizagem de língua materna ou de línguas estrangeiras envolvem fundamentalmente a *língua* em uso.

Sobre isso, Signorini (1998) argumenta que a *Linguística Aplicada*, nessa fase aplicacionista, trata das questões Linguísticas de maneira fragmentada, priorizando o enfoque em problemas de natureza teórico-disciplinar. Em nome da integridade do aparato conceitual e teórico-metodológico, ou seja, temendo *violar* as proposições dos linguistas teóricos, o linguista aplicado, não raro, simplificava a complexidade do objeto de investigação. Para fazer isso, procurava *desemaranhar as linhas da rede*, *purificar* um objeto de *natureza híbrida*, isto é, *limpá-lo* das tantas variáveis que naturalmente o compõem; afinal, a condição sociocultural e historicamente complexa da língua em uso não parece passível de estudo sob as lentes de teorias puristas.

Na década de 1980, por exemplo, no Brasil, emergiram, muito fortemente, considerações sobre a necessidade de rever postulados de ensino e aprendizagem da língua focados nas normalizações gramaticais. Luft (1986), para citar apenas um exemplo, em uma obra já “clássica” chamada *Língua e liberdade*, recorreu a teorizações formalistas da época para propor uma revisão radical na abordagem gramatical normativa que vigorava na concepção escolarizante de língua de então; isto é, buscou referenciais na teoria formalista para contrapor-se ao modo como a escola ensinava língua materna.

A obra foi objeto de atenção em grande parte das escolas do país, e a tese que veiculava ganhou, de imediato, a adesão de inúmeros professores

Ainda que reconheçamos as especificidades conceituais entre *língua materna* e *língua portuguesa*, nesta disciplina tomaremos ambas as expressões como sinônimas.



de língua materna no Brasil inteiro: importava mudar a prática de ensino de língua portuguesa, e isso se justificava, em boa parte, à luz de teorias formalistas da época. No caso específico dessa obra de Luft, um dos principais eixos de argumentação era a distinção entre *gramática internalizada* (que remetia ao conceito de *Gramática Universal*, de Chomsky) e *gramática normativa*, entendida como não científica e excludente.

Vários estudiosos, sobretudo nas décadas finais do século passado, debruçaram-se sobre a discussão da necessidade de reverter princípios norteadores da atividade escolar em língua materna, movidos, tais estudiosos, por teorias linguísticas de caráter mais formal. Estudos sobre leitura, por exemplo, fundamentaram-se em pesquisas psicolinguísticas que descreviam modelos de processamento cognitivo – como a informação “entra” no cérebro, e o que o cérebro “faz” com ela –, particularizando o funcionamento da memória, da percepção e de outros itens afins. Angela Kleiman, no livro *Oficina de leitura*, amplamente conhecido por professores da área de Letras, dedica todo um capítulo para descrever o processamento cognitivo da leitura sob essa perspectiva internalista – inferências sobre o funcionamento do cérebro no ato de ler. Discussões na área da alfabetização, por exemplo, também se valeram, e ainda o fazem, de teorias dessa mesma natureza para chamar a atenção acerca da necessidade de desenvolvimento da consciência fonêmica na aprendizagem da leitura e da escrita. Psicolinguistas aplicados, como Marcelino Poerch e Leonor Scliar-Cabral, têm publicações diversas sobre o tema.



Nas últimas décadas do século XX, pesquisas na área da Sociolinguística e na área das teorias de texto e de discurso começaram a focalizar de modo mais efetivo a língua em uso e as implicações da atividade enunciativa e interacional; ou seja, passaram a dar destaque às ações discursivas em contextos específicos, preocupando-se com as implicações de sentido depreensíveis dessa abordagem. O foco desses

estudos passou a ser os sujeitos interactantes, isto é, os seres humanos em situações reais de fala.

Nesse período, de modo mais evidente, disciplinas dos estudos linguísticos como a Sociolinguística Interacional, a Linguística Textual, a Análise do Discurso, a Análise da Conversa, a Etnolinguística, entre outras, potencializaram o estudo de dimensões sociais, culturais e históricas do uso da língua. Essas disciplinas, aproximando-se de uma concepção de língua como objeto social, redundaram em importantes teorizações cujo impacto se evidenciou em estudos aplicacionistas. Essa repercussão incidiu sobre a concepção *habitual* de *Linguística Aplicada*, contribuindo para modificá-la. A recorrência de publicações nessas áreas trouxe novos olhares sobre a condição de *usuária de teorias* atribuída até então à *Linguística Aplicada*.

Usamos, ao longo deste livro-texto, alternadamente, expressões como *interactantes*, *enunciadores*, *locutores*, *autores* e outras expressões afins, para referenciar envolvidos em uma interação mediada pela linguagem. Há particularidades de sentido que distinguem essas expressões e as situam em epistemologias bem marcadas, mas abriremos mão dessas especificidades em nome da natureza didática desta publicação.

Como podemos observar, o que está em discussão, na concepção que aqui chamamos de *habitual da Linguística Aplicada* é o seu *status* teórico e a sua autonomia. Da forma como vem sendo tradicionalmente concebida, essa área dos estudos linguísticos tem sido tomada como aplicadora de teorias da Linguística como ciência, o que a destituiria da condição de *produtora de teorias* e, entendemos, da própria condição de *ciência*. Outra característica é ser vista como disciplina derivada da Linguística teórica e não como um campo autônomo de estudos.

Essa concepção *habitual* vem sendo objeto de questionamentos substantivos de estudiosos da área, sobretudo nos últimos anos. Tais questionamentos têm subjacente a reivindicação de uma transformação no modo como a Linguística Aplicada é concebida no meio em que se insere. Reivindica-se uma mudança da condição de área *derivante* da Linguística teórica para a condição de área *autônoma*, produtora de teoria e de conhecimentos. Esse é o tópico de discussão na próxima seção desta Unidade.

3 Ressignificação da *Linguística Aplicada*: um novo olhar sobre o objeto dos estudos linguísticos

Vimos, na seção anterior, que a *Linguística Aplicada*, na segunda metade do século XX, foi concebida como *usuária* de construtos da Linguística teórica. Essa concepção *aplicacionista* e *fracionada* vem sendo objeto de discussão entre os linguistas aplicados da modernidade. Parece voz corrente a busca pela resignificação do objeto de estudo da *Linguística Aplicada*, tanto quanto, em boa medida, a busca pela ruptura das fronteiras disciplinares bem marcadas até pouco tempo nesse campo.

Discutir a nova postura da *Linguística Aplicada* implica considerar reflexões que vêm sendo empreendidas sobre práticas de investigação nesse campo, a exemplo do que propõem Signorini e Cavalcanti (1998). Tais reflexões têm potencializado nova compreensão sobre a atividade do linguista aplicado. Segundo Rojo (2007), isso se dá especialmente em razão da delimitação do interesse primário de pesquisa em *Linguística Aplicada*, agora um universo que transcende o ensino de línguas; da discussão dos tipos de objetos de pesquisa selecionados, agora na sociedade em geral; e do debate acerca do caráter *inter* ou *transdisciplinar* das investigações, antes, disciplinares.

Para essa pesquisadora, “[...] parece haver um consenso entre os diferentes autores sobre as duas primeiras questões – o interesse primário de pesquisa e os objetos selecionados para estudo –, mas um conflito de posições e definições no que tange ao caráter *inter*, *multi*, *pluri*, *trans* ou *indisciplinar* das pesquisas” (ROJO, 2007, p. 1761, grifos nossos).

Em nosso entendimento, esse conflito traz consigo implicações que têm a ver com a forma como a Linguística Aplicada foi concebida ao longo da segunda metade do século XX. Tem relações, ainda, com o fato de a condição de campo interdisciplinar suscitar polêmicas em torno das fronteiras e dos contornos do que seja *ciência*, tomada, na

maioria das vezes, sob um olhar positivista segundo o qual, sob vários aspectos, cada ciência deve ater-se a seu objeto de estudo e a seu método de abordagem, ambos devidamente delimitados e especificados.

Para Rojo (2007), a atividade do linguista aplicado, na última década, tem convergido com o interesse em entender, explicar ou solucionar problemas, objetivando a criação ou o aprimoramento de soluções para tais problemas, tomados em sua contextualização, em sua relevância social, o que confere às soluções condição de conhecimento útil a participantes sociais efetivos. Assim, “[...] a orientação para o problema como abordagem dominante na LA substituiu gradualmente a orientação para a teoria” (ROJO, 2007, p. 1761).

Desse modo, o embate *clássico* entre a *produção* de teorias e o *uso* de teorias, a que fizemos referência na seção anterior, dá lugar à priorização de problemas para os quais o linguista aplicado propõe-se a buscar soluções. “A questão é: não se trata de qualquer problema – definido teoricamente –, mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico.” (ROJO, 2006, p. 258).

Inferimos que essa postura implica um posicionamento político, uma concepção de conhecimento que revela preocupação com a repercussão no entorno, isto é, uma produção de conhecimento que, de algum modo, contribua para qualificar a vida humana. Moita Lopes (1998 *apud* ROJO, 2007), nesse sentido, atenta para a responsabilidade social da pesquisa, argumentando que tal responsabilidade estende-se desde o recorte do problema – o que merece, de fato, ser estudado – até a própria estrutura da investigação. Considerar a atividade científica sob essa perspectiva implica, assim, promover mudanças na seleção e no enfoque dos objetos a serem investigados.

Escreve Rojo (2007, p. 1762):

Trata-se, então, de se estudar a língua real, o uso situado da linguagem, os enunciados e discursos, as práticas de linguagem em contextos específicos, buscando não romper esse frágil fio que garante a visão da rede, da trama, da multiplicidade, da complexidade dos objetos-sujeitos em suas práticas.

Como podemos observar, a redefinição do objeto de estudo da *Linguística Aplicada* foge, em grande medida, das relações quase biunívocas que estabelecia com o ensino de línguas no início de seu processo de instauração como disciplina de estudo. Agora, esse campo do conhecimento extrapola o universo escolar para ganhar espaço na sociedade em seu desenho mais amplo, focalizando os usos da língua nas diferentes instâncias, nos diferentes contextos, nas mais variadas interações e nos problemas suscitados nesses universos múltiplos.

Ao final de suas considerações, na citação anterior, Rojo (2007) faz alusão a inter-relações entre diferentes disciplinas, componente dessa nova visão da *Linguística Aplicada*, mas, diferentemente do que se dá com a redefinição do objeto de estudo, tais inter-relações são motivo de embate, como veremos na seção a seguir.

3.1 A busca dos fios da rede: interpenetração das disciplinas no campo da *Linguística Aplicada*

Signorini (1998), a exemplo de outros estudiosos da área, advoga em favor da ruptura de fronteiras em *Linguística Aplicada* no que diz respeito a uma visão disciplinar. A autora critica a tradição analítica que compartimenta o conhecimento e que zela para que não haja interpenetrações – cada ciência deve manter-se nos limites de seu objeto de conhecimento e de seu método. Segundo a autora, é preciso contemplar a *mistura que tece o mundo*, ou os elementos híbridos em que se entrelaçam o mundo dos objetos e o mundo dos sujeitos, implicados numa mesma trama.

E o que isso significa de fato? Em nosso entendimento, a *Linguística Aplicada*, na contemporaneidade, propõe revisão de seu objeto de estudo, distinguindo-se da concepção *habitual* a que nos referimos em seção anterior, para assumir uma postura de diálogo com as diferentes ciências na investigação de problemas linguísticos social, cultural e historicamente relevantes. Essa ressignificação exige que o estudo da língua em uso transcenda fronteiras disciplinares para promover o imbricamento entre diversas áreas do conhecimento. Desse modo, a *Linguística Aplicada* transita da condição de mais uma *disciplina dos estudos linguísticos* para a condição de *campo de conhecimento*, que se erige em uma perspectiva *inter/multi/pluri/transdisciplinar* e no bojo do qual várias disciplinas se entretecem, se enovelam.

Com relação a tal trama, esse novo olhar sobre a *Linguística Aplicada* suscita polêmica entre os próprios linguistas aplicados no que diz respeito à natureza do diálogo entre as diferentes disciplinas. Moita Lopes (1998 *apud* ROJO, 2007, p. 1763) escreve o seguinte:

[...] não se pode fazer LA transdisciplinarmente. Pode-se, contudo, como linguista aplicado, atuar em grupos de pesquisa de natureza transdisciplinar que estão estudando um problema em um contexto de aplicação específico para cuja compreensão as intravisiões do linguista aplicado possam ser úteis.

Mas o que significa, de fato, a *transdisciplinaridade* que Moita Lopes nega? Celani (1998 *apud* ROJO, 2007, p. 1763) pontua que a

Transdisciplinaridade envolve mais do que a justaposição de ramos do saber. Envolve a *coexistência* em um estado de *interação dinâmica*, o que Portella (1993) chamou de *esferas de coabitação*. [...] Novos espaços de conhecimento são gerados, passando-se, assim, da interação das disciplinas à interação dos conceitos e, daí, à interação das metodologias.

Trata-se, enfim, da ruptura de limites, da interpenetração entre as diferentes disciplinas de estudo, o que provoca a construção de novos conceitos, agora comuns a todas ou a parte dessas mesmas disciplinas. O enfoque *transdisciplinar* não se limita a “empréstimos” conceituais entre as disciplinas, mas a construções conceituais conjuntas. Dá-se um movimento dialético, uma espécie de simbiose, um processo de união, de perda de oposições, e não apenas uma interface, uma justaposição.

Nessa nova fase da *Linguística Aplicada*, parece não haver embates quanto à resignificação do objeto: o foco, agora, não se limita ao ensino de línguas; estende-se a problemas linguísticos social, cultural e historicamente relevantes, para os quais o linguista aplicado busca soluções. Seguramente, porém, há embates sobre os *fios da rede*: de que modo essa nova abordagem promove o diálogo entre diferentes disciplinas de caráter aplicado? Trata-se de *transdisciplinaridade* (o que supõe *simbiose*, perda de oposições entre as disciplinas), de *interdisciplinaridade* (o que supõe interfaces entre as disciplinas) ou *indisciplinaridade* (o que supõe negação das disciplinas como tais)? Nosso propósito, nesta abordagem introdutória, seguramente não é dar respostas a essa questão, mas registrar a existência dessa discussão sob tais perspectivas. Inferimos tratar-se de um caminho em construção, o qual, dadas as profundas mudanças que traz a reboque, demanda tempo para equilíbrio e legitimação.



Rojó (2007, p.1763, grifos da autora), por exemplo, distingue práticas *transdisciplinares* e práticas *interdisciplinares*:

[...] práticas de investigação interdisciplinares enfocam o objeto a partir de *múltiplos* pontos de vista disciplinares, com ou sem interação entre esses pontos de vista, mas não chegam a (re)configurar o objeto no campo de investigação da LA, constituindo-o como *complexo*, isto é, como “um todo mais ou menos coerente, cujos componentes funcionam entre si em numerosas relações de interdependência ou de subordinação”. Já os “percursos transdisciplinares de investigação geram configurações teórico-metodológicas próprias, isto é, não coincidentes com, nem redutíveis às contribuições das disciplinas de referência”.

Segundo a autora, enfim, os percursos transdisciplinares de investigação produzem teoria no campo aplicado e não simplesmente a consomem. Em nossa compreensão, no entanto, a questão mais importante não é a discussão que define se a nova *Linguística Aplicada* é *transdisciplinar*, *interdisciplinar* ou *indisciplinar*, mas o fato de que esse novo olhar traz consigo o convite para a permeabilidade entre diferentes áreas do conhecimento na busca de soluções para problemas linguísticos socialmente relevantes.

3.2 Um novo caminho em construção

O novo *status* que a *Linguística Aplicada* constrói paulatinamente representa, com a licença da metáfora, um “rompimento do cordão umbilical” mantido com a Linguística teórica, mais precisamente, um rompimento com a condição de disciplina *derivada de*. Moita Lopes (2006) defende ardorosamente essa nova condição, sugerindo um posicionamento, sob muitos aspectos, político. Esse estudioso propõe uma concepção de *Linguística Aplicada* que transcenda a clássica discussão entre *aplicação da Linguística* e *Linguística aplicada*. Escreve ele:

A compreensão de que a LA não é aplicação da Linguística é agora um truísmo para aqueles que atuam no campo [...]. Tendo começado sob a visão de que seu objetivo seria aplicar teorias Linguísticas [...], a LA já fez a crítica a essa formulação reducionista e unidirecional de que as teorias Linguísticas forneceria a solução para os problemas relativos à linguagem com que se defrontam professores e alunos em sala de aula. O simplismo aqui é claro. Como é possível pensar que teorias Linguísticas, independentemente das convicções dos teóricos, poderiam apresentar respostas para a problemática do ensinar e do aprender em sala de aula? Uma teoria Linguística pode fornecer uma descrição mais acurada de um aspecto linguístico do que outra, mas ser completamente ineficiente do ponto de vista do ensinar e do aprender línguas. (MOITA LOPES, 2006, p. 18).

Moita Lopes (2006) segue sua reflexão denunciando o que chama de *equívoco aplicacionista*, decorrente, segundo ele, do entusiasmo que a Linguística despertou em seu surgimento no início do século XX. O que aconteceu, segundo esse estudioso da área, foi uma compreensão apressada e pouco lúcida de que tal aparato teórico poderia focalizar questões que estavam além de seu próprio alcance. Destaca, ainda, “[...] ser possível explicar essa relação unidirecional entre teoria Linguística e a prática de ensinar/aprender línguas, típica da chamada aplicação da Linguística, que não contempla [...] a possibilidade de a prática alterar a teoria [...]” (MOITA LOPES, 2006, p. 18-9).

O autor chama a atenção para o fato de que, no Brasil, a *Linguística Aplicada* tem ganhado territórios para além da sala de aula, tais como empresas, clínicas de saúde, delegacias de mulheres. Assim,

a questão de pesquisa, em uma variedade de contextos de uso da linguagem, passou a ser iluminada e construída interdisciplinarmente. Tal perspectiva tem levado à compreensão da LA não como conhecimento disciplinar, mas como INdisciplinar [...] ou como *antidisciplinar* e *transgressivo*. (MOITA LOPES, 2006, p. 19, grifos do autor).

Para os estudiosos que, como Moita Lopes, movem-se na reivindicação de um novo *status* e de um novo perfil para *Linguística Aplicada*, é preciso considerar que essa área, contrariamente ao que propunha a concepção *habitual*, tem um construto que objetiva encaminhar soluções para os problemas com os quais se defronta ao focalizar a língua em uso. A *Linguística Aplicada* cria inteligibilidades sobre tais problemas, a fim de que alternativas para esses contextos de uso da linguagem possam ser vislumbradas. Assim, ao que parece, a concepção de que esse ramo de estudos não produz teorizações precisa ser criteriosamente revisito, porque não parece mais ser essa a questão central. Nesse sentido, Moita Lopes (2006, p. 21) assevera que

A necessidade de repensar outros modos de teorizar e fazer LA surge do fato de que uma área de pesquisa aplicada, na qual a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado [...] onde as pessoas vivem e agem, deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam.

Essa *Linguística Aplicada* contemporânea seria, no entendimento desse pesquisador, *mestiça*, ou seja, capaz de interagir com outras áreas do conhecimento, como a antropologia, a sociologia, a etnografia. Trata-se da necessidade de explodir a relação entre teoria e prática, porque “[...] é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar; mesmo porque, no mundo de contingências e de mudanças velozes em que vivemos, a prática está adiante da teoria [...]” (MOITA LOPES, 2006, p. 31). A *Linguística Aplicada*, nesse novo contexto, toma o sujeito social como heterogêneo, fragmentado, um sujeito historicamente inserido em um contexto.



Rajagopalan (2006) entende que esteja se formando um consenso entre os estudiosos da *Linguística Aplicada* de que cabe a esse ramo de estudos evoluir da condição de mediador das relações entre a Linguística, tomada em seu isolamento científico, e a sociedade, marcada pela necessidade de soluções práticas para seus problemas. Nessa perspectiva, é papel da *Linguística Aplicada* contemporânea

[...] intervir de forma consequente nos problemas lingüísticos constatados, não procurando possíveis soluções numa Linguística que nunca se preocupou com os problemas mundanos (e nem sequer tem intenção de fazê-lo), mas teorizando a linguagem e formas mais adequadas àqueles problemas. [...] Dito de outra forma: a LA precisa repensar o próprio lugar da teoria e não esperar que seu colega “teórico” lhe forneça algo pronto e acabado para ser “aplicado”. (RAJAGOPALAN, 2006, p. 165, grifos do autor).

Como podemos observar, trata-se de uma proposta de efetiva mudança em relação à concepção *habitual* de *Linguística Aplicada*. Entendemos que essa mudança tem subjacente um posicionamento claramente político que confere aos estudos desse campo comprometimento com a busca de soluções para problemas linguísticos de cunho social relevante. O foco da guinada que observamos nesse campo de estudos não é mais a dicotomização entre *produção* de teoria e *uso* de teorias, mas o olhar sobre tais problemas e o estudo de formas trans/inter/in-disciplinares de resolvê-los.

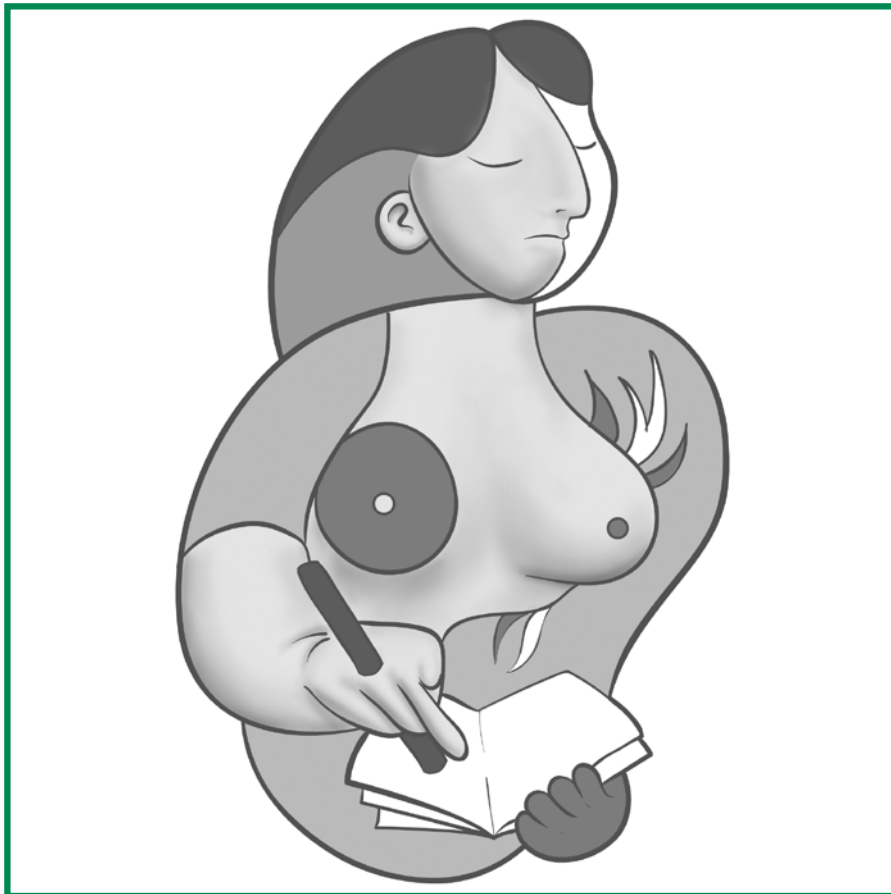
Em nossa compreensão, trata-se de um movimento rumo a uma *Linguística Aplicada* que se assume cientificamente como um novo campo de estudos, transcendendo a condição de disciplina dos estudos linguísticos e se propondo a dialogar com outras ciências e a produzir teorizações nas inteligibilidades que apresenta para os fenômenos estudados em seu objeto: a problematização da língua em sociedade.

Considerações finais da Unidade

Nesta Unidade, tematizamos em que consiste a *Linguística Aplicada* como campo de estudos, discorrendo sobre a *concepção habitual*, de ancoragem *aplicacionista*, que caracterizou a *Linguística Aplicada* ao longo da segunda metade do século XX, e advogando em favor da nova compreensão sobre a qual tal campo se erige contemporaneamente: uma *Linguística Aplicada* autônoma, produtora de teorias, que tem como objeto de estudo *problemas linguísticos socialmente relevantes* para os quais busca construir inteligibilidades e que empreende um processo de resignificação de seus próprios limites, propondo interações com outras ciências, em razão da compreensão da natureza necessariamente híbrida de seu objeto de estudo.

Unidade B

O ensino e a aprendizagem de
língua portuguesa no âmbito da
linguística aplicada



4 Ensino e aprendizagem de língua materna: considerações iniciais

Ao final desta Unidade, você deve ser capaz de identificar o ensino e a aprendizagem de língua materna como uma das áreas de atuação do linguista aplicado; área tomada sob o enfoque dos problemas linguísticos socialmente relevantes que hoje compõem o objeto de estudo da Linguística Aplicada. Deve, ainda, reconhecer o percurso de constituição histórica da disciplina de Língua Portuguesa no processo de escolarização, bem como identificar o comprometimento, no ensino dessa disciplina, com a linguagem nos processos sociointeracionais.

Como estudamos na Unidade anterior, a Linguística Aplicada, hoje, diferentemente do que se deu na segunda metade do século XX, não se ocupa tão somente do ensino de línguas e não se configura como mero espaço de aplicação da Linguística Teórica. Na condição de campo inter/trans/indisciplinar, a Linguística Aplicada focaliza, entre outros tantos temas, discussões sobre identidade, linguagem e trabalho, gêneros antropológicos, tecnologias, comunicação intercultural, línguas minoritárias, gêneros do discurso, formação de professores etc. O ensino de línguas, no entanto, nunca deixou de ser um território privilegiado no campo dos estudos do linguista aplicado e, em se tratando de um curso de formação de licenciados em Língua Portuguesa, importa que secundarizemos tais outros interessantes enfoques e nos valhamos desta disciplina para uma discussão bastante pontual acerca do ensino e aprendizagem de língua materna.

A opção por destinar maciçamente a carga horária desta disciplina a esse tema – um dos muitos da *Linguística Aplicada* contemporânea, mas seguramente não o único – decorre da compreensão acerca da premência de uma reflexão teórica, com implicações **praxiológicas**, acerca, sobretudo, da formação do leitor e do produtor de textos na escola. Essa premência em relação ao domínio da modalidade escrita nos faz envidar todos os nossos esforços na docência desta disciplina, na busca

Praxiológica

A palavra ‘praxiológica’ está diretamente relacionada ao termo ‘praxiologia’, que foi ‘[...] criado por Kotarbinsky, para designar “a teoria geral da atividade eficaz”, que deveria compreender a totalidade dos domínios da atividade útil dos sujeitos agentes, do ponto de vista da eficácia de suas ações [...]’. (ABBAGNANO, 2007, p. 786)

abc

por qualificar licenciandos para uma atuação consequente, significativa, teoricamente ancorada e de excelência na ação como professor(a) de Língua Portuguesa.

Para fazer face a esse propósito, esta Unidade divide-se em três seções: a primeira delas discute o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita concebidos como um *problema linguístico socialmente* relevante, no âmbito de ação da *Linguística Aplicada*; a segunda seção procede a uma digressão histórica, convidando você a (re)construir o percurso de constituição da disciplina de Língua Portuguesa na esfera escolar, de modo a entender a relevância e a configuração dessa disciplina no cenário atual; e a última seção, a seu turno, focaliza o comprometimento do ensino de língua materna hoje com uma concepção de *linguagem* de base sociointeracional, opção que deriva de documentos públicos institucionais amplamente conhecidos e estudados.

5 O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita no Brasil: *um problema linguístico socialmente relevante?*

Parece truísmo apontar problemas na formação do leitor e do produtor de textos em muitas escolas brasileiras, no entanto, se dispomos de um conjunto expressivo de anos de escolarização para tal, por que não temos tido, em inúmeros contextos, o êxito esperado no que respeita ao desenvolvimento dessas habilidades? Essa é uma reflexão que data de algumas décadas. Kleiman (1989), por exemplo, registrou a pergunta recorrente de professores, ao final de palestras e cursos que ministrou, sobre as razões pelas quais “alunos não gostam de ler”. Zilberman (1982), por sua vez, organizou uma obra de grande repercussão cujo título é *Leitura em crise na escola*, e Back (1987) – sem a mesma notoriedade, mas comungando da mesma preocupação – publicou, também nessa década de 1980, obra com o título *Fracasso no ensino de português*. Essas são seguramente apenas algumas referências no *pool* de títulos à disposição, nas últimas décadas, tratando de questões dessa natureza; obras que, sob abordagens de ancoragem teórica diversa, chamam a atenção para o quadro delicado da instrução escolar em leitura e escrita em muitos espaços em nível nacional.

5.1 Alguns dados institucionais sobre o domínio da modalidade escrita no país

Para conferirmos a essa discussão uma dimensão institucional mais ampla, importa que mencionemos dados de indicadores oficiais amplamente divulgados no país nos últimos anos. Trata-se de pesquisas de abordagem massiva que, sob vários aspectos, desconsideram importantes particularidades locais, mas que, a despeito disso, parecem sinalizar para esta mesma preocupação: problemas na formação do leitor e do produtor de textos em escolas brasileiras.

Um dos indicadores que mais têm sido citados nesse âmbito de discussões é o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), o qual mensura habilidades e conhecimentos de jovens de quinze anos, cidadãos de países que integram a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outras nações convidadas, a exemplo do Brasil. Em nosso país, o processo é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao Ministério da Educação.

O foco desse indicador são as áreas de *leitura, matemática e ciências*, e o objetivo é analisar se alunos em fase final de escolarização obrigatória apropriaram-se de conhecimentos e desenvolveram habilidades tidas como fundamentais para uma efetiva inserção social. Tais avaliações são trienais, e cada edição corresponde a uma das áreas do conhecimento anteriormente mencionadas. No momento em que escrevemos este livro-texto, não dispomos dos resultados dos exames aplicados em 2009 com o foco na *leitura*. Quanto à primeira avaliação do Pisa, aconteceu no ano 2000; dela participaram 4.893 alunos brasileiros, os quais obtiveram o pior desempenho dentre as 43 nações participantes – 396 pontos. Em 2006, 57 países participaram da avaliação do Pisa. O Brasil esteve representado por 9.295 alunos e obteve 393 pontos no exame de leitura, desempenho que colocou o país na 49ª posição, dentre 52 países, no *ranking* do indicador. (RELATÓRIO PISA, 2009).

Para as finalidades das testagens do Pisa, *proficiência em leitura* corresponde à capacidade de usar textos escritos, compreendê-los e refletir sobre eles, a fim de atender a necessidades pessoais de inserção e mobilidade social. Os testes de leitura requerem *performance* na realização de atividades com uma diversidade de textos, em diferentes gêneros do discurso. O Pisa focaliza, portanto, habilidades de *recuperação de informações, interpretação de textos e reflexão e avaliação*, as quais são concebidas, cada uma delas, em cinco níveis crescentes de proficiência. A *recuperação de informação* corresponde à localização de uma ou mais partes de informação num texto. A *interpretação de textos*, por sua vez, diz respeito à construção de significado e à elaboração de inferências a partir de

uma ou mais partes de um texto. Por fim, a capacidade de *reflexão* e de *avaliação* corresponde à habilidade do leitor para agenciar sua experiência pessoal e seus conhecimentos prévios com vistas a construir criticamente os sentidos do conteúdo que lê no texto no gênero em foco. (CASSOL-DAGA, 2010/11).



Essa menção aos objetivos do Pisa e aos resultados de que dispomos tem por objetivo registrar a forma como indicadores massivos desta natureza – a despeito dos questionamentos que possam ser feitos quanto à metodologia de testagem e aos propósitos a que se presta – apontam para necessidades de ressignificarmos a formação escolar do leitor em muitos contextos em nível nacional.

No que respeita não somente às habilidades de leitura, mas também ao domínio e ao uso da modalidade escrita da língua em sentido mais amplo, o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf) tem apresentado resultados que convergem no apontamento de problemas dessa mesma natureza. Mantido pelo Instituto Paulo Montenegro, em parceria com a ONG Ação Educativa, o Inaf, desde 2001, vem analisando habilidades de leitura, escrita e matemática da população brasileira, fazendo-o por meio da aplicação de instrumentos de geração de dados a amostras nacionais de duas mil pessoas – estudantes ou não – representativas da população brasileira em seus diferentes segmentos, cidadãos com idade entre quinze e 64 anos.

O Inaf descreve quantitativamente a população brasileira recortada na amostragem de acordo com habilidades em leitura/escrita, definindo quatro níveis de *alfabetismo*. O primeiro nível, *analfabetismo*, categoriza os cidadãos que não conseguem realizar tarefas simples as quais envolvem a leitura de palavras e frases, mesmo que alguns deles consigam ler números familiares, como preços. Já o segundo nível, *alfabetismo de nível rudimentar*, categoriza aqueles cidadãos que têm capacidade de localizar informações explícitas em textos curtos e familiares – como anúncios –, e de ler e escrever números usuais e operações simples. O terceiro nível, *alfabetismo básico*, categoriza cidadãos que leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações e fazem pequenas in-

ferências. O quarto nível, *alfabetismo pleno*, categoriza cidadãos que não têm restrições para compreender e interpretar textos longos, analisando e relacionando suas partes.

Constatamos que os resultados do Inaf de 2009 apontam para um percentual de 7% de cidadãos analfabetos; 21% de cidadãos em nível rudimentar de alfabetismo; 47% de cidadãos em nível básico de alfabetismo; e 25% de cidadãos em nível pleno de alfabetismo. Como podemos observar, se considerada a amostra do Inaf de 2009, apenas um quarto da população brasileira entre quinze e 64 anos está plenamente alfabetizada. (INAF, 2009).

Os resultados desses indicadores parecem dirimir eventuais dúvidas que possamos ter quanto ao fato de o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita na escola constituírem um problema linguístico socialmente relevante em muitos espaços, em nível nacional. E, se é assim, cabe à *Linguística Aplicada* debruçar-se sobre essa questão, empreendendo estudos que permitam aos profissionais da área a construção de inteligibilidades para esse universo.

5.2 Construindo inteligibilidades: a *aula* (de Língua Portuguesa) como *gênero do discurso*

Pesquisas que vimos empreendendo na área de concentração de *Linguística Aplicada*, em nosso Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC, têm nos permitido construir, em alguma medida, inteligibilidades para o problema descrito na subseção anterior. Uma das possíveis respostas para essa pergunta parece estar na *aula de Língua Portuguesa*, concebida como *gênero do discurso* (IRIGOITE, 2010/11). Embora o estudo do que sejam *gêneros do discurso* esteja mais à frente, neste livro-texto, acreditamos que seja possível evocar, ainda que brevemente, esse mesmo conceito desde já para tratarmos do conteúdo desta subseção.

Considerando que as interações humanas se dão tendo a *linguagem* como instrumento de mediação – tal qual propôs Vigotski (2000 [1984]) – e que os usos da linguagem se estabelecem por meio de *gêneros do discurso* – tal qual propôs Bakhtin (2003 [1979]) –, a *aula de Língua Portuguesa* – como as *aulas* de quaisquer outras disciplinas – configura um desses usos da linguagem, com suas particularidades interacionais e configuracionais. Nenhum de nós tem dúvidas para reconhecer o que seja uma *aula*. E facilmente a distinguimos de uma *palestra*, de um *pronunciamento político*, de uma *entrevista* etc. Culturalmente, apropriamo-nos de conhecimentos para a identificação dos diferentes gêneros, quer se trate de gêneros escolares ou não, como *conversa ao telefone*, *conferência*, *reunião de pais*, *reportagem* etc.



Matêncio (2001, p. 201) entende que “[...] a aula é um dos gêneros pelos quais se materializa o discurso didático”. Segundo a autora, na *aula*, há focos temáticos convergentes, há focos divergentes e focos predominantes. Ela menciona, ainda, haver

[...] *focos discursivos metalingüísticos*, visando à construção do saber nomear, [...] *focos discursivos que incidem sobre os modos de realizar as tarefas*, objetivando a construção do saber fazer, e *focos conceituais*, privilegiando a construção de *saberes sobre o objeto de ensino e aprendizagem*. (MATÊNCIO, 2001, p. 151).

Para que os focos discursivos convirjam ou divirjam, é necessário, no entanto, que haja interação entre professor e alunos e dos alunos entre si. Quando essas interações não se consolidam, por conta de não haver o engajamento dos envolvidos, não se institui a *aula* como gênero do discurso, porque não há interações efetivas em torno de um mesmo eixo. Matêncio (2001, p. 151) pontua, ainda, que

Existem, é claro, as interações entre os pares que mantêm o tópico, vinculando-se ao objetivo didático da interação, mas [...] ou elas são inseridas na interação principal ou são ignoradas pelo professor. [...] Essas interações entre os pares são de interesse se consideradas como microinterações que intervêm no desenvolvimento da interação principal em sala de aula (podendo [...] desviar o tópico).

O que estamos querendo *dizer* é que, para a *aula* “acontecer”, é necessário que todos os envolvidos – professor e alunos – estejam engajados em uma mesma interação ou em interações paralelas – microinterações – cujo foco e cuja finalidade convirjam, em alguma medida, para a interação principal. Tomemos um exemplo: quando o professor propõe aos alunos uma interação mediada por uma *crônica*, é necessário que os alunos se engajem na interação proposta pelo professor, de modo a, por meio da *linguagem*, em suas duas modalidades – oral e escrita – e nas demais semioses – imagens, por exemplo –, empreenderem uma interação que tome a *crônica* como instrumento de interlocução e de construção de sentidos; como dispositivo por meio do qual se institui aquela interação específica – nesse caso, dentro de outro gênero: a *aula*.

Se não houver esse engajamento da parte de um grupo específico de alunos ou de vários pequenos grupos de alunos, a *aula* não “aconteceu” efetivamente como *gênero do discurso* porque as microinterações não convergiram, efetivamente, para um mesmo propósito interacional – os alunos relacionaram-se entre si por meio de outros gêneros, tais como *conversa lateral*; ou mesmo, como temos visto em algumas classes, *conversa ao telefone celular*, *jogo eletrônico*, etc e outros usos afins da *linguagem*. Gêneros como esses podem, com maior ou menor recorrência, compor a aula, mas apenas estarão nela intercalados se convergirem para um mesmo propósito interacional; do contrário instituem relações com propósitos alheios à aula, distinguindo-se dela.

Historicamente temos tratado essa dissensão nas interações pela acepção genérica *problemas de disciplina*, mas entendemos que não se trata de *disciplinamento* quando a discussão está no âmbito dos estudos linguísticos. O foco, sob o ponto de vista da *Linguística Aplicada*, não é a formação de disciplinamentos comportamentais – cerceamentos de qualquer ordem –, mas a adesão ou não a uma proposta interacional mediada pela *linguagem*. Quando essa adesão não ocorre, a *aula* não ocorre porque, embora as pessoas estejam ocupando um mesmo espaço físico por um mesmo período de tempo, não estão engajadas em um mesmo propósito interacional. E se isso seguramente não é problema

em muitas esferas sociais, no âmbito da escola – mais especificamente em uma classe escolar – constitui um problema significativo (para nós, de natureza linguística) porque implica um *não acontecimento* do fato que motiva a estada daqueles sujeitos naquele espaço; ou seja, a *aula*, e esse *não acontecimento* se vincula diretamente à natureza linguística das interações. E, em não acontecendo a *aula*, os objetivos que a moveram não são operacionalizados e, por via de consequência, o processo de ensino e aprendizagem não ocorre – nesse caso, não se dá o desenvolvimento das habilidades de *leitura* e de *escrita*, foco de nossa discussão nesta disciplina, considerando que a *análise linguística* constitui parte integrante da formação do leitor e do produtor de textos, não podendo ser concebida como uma unidade de ensino e aprendizagem por si só; ou seja, conhecimentos agenciados em favor dos usos da língua (o conceito de prática de análise linguística e sua relação com as práticas de leitura e produção textual serão discutidos na Unidade C).

5.3 Ainda construindo inteligibilidades: o uso da língua escrita como *evento de letramento*

Outro eixo de nossas pesquisas no Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC tem nos levado ao entendimento de que, em muitos contextos, a forma como são encaminhadas as relações interpessoais por meio da leitura e da escrita, que têm lugar nas *aulas de Língua Portuguesa*, não conquista a adesão dos alunos possivelmente porque esteja muito distante de suas *práticas de letramento* e, por conta disso, tais encaminhamentos não signifiquem para muitos desses grupos.

Expliquemos isso melhor: há dois conceitos, que retomaremos à frente, mas que – do mesmo modo como antecipamos o conceito de *gêneros do discurso* na subseção anterior – podem ser agenciados aqui na busca de entender possíveis razões pelas quais os indicadores oficiais anunciam fragilidades na formação escolar do leitor e do produtor de texto, em muitos espaços, em nível nacional. Trata-se dos conceitos de *práticas e eventos de letramento*.

Por ora, entendamos esses conceitos do seguinte modo: *práticas de letramento* correspondem à forma como os diferentes entornos socioculturais lidam com os usos da escrita, o que inclui valores que atribuem a determinados usos, recorrência ou ausência de um uso ou outro, investimento maior ou menor de tempo e de recursos em usos específicos da escrita. Já *eventos de letramento* podem ser entendidos como as ocasiões em que, nas interações humanas, a língua escrita está presente e exerce algum papel (STREET, 1988; 2003). Os eventos são *fotografáveis*, são as ocasiões em que materialmente podemos observar a escrita em uso; as *práticas*, por sua vez, são subjacentes aos *eventos*; implicam as construções culturais que sustentam a participação ou não nesses mesmos *eventos* (HAMILTON, 2000).



Tomemos alguns exemplos. *Ler um livro* constitui um *evento de letramento* cuja valoração tende a ser diferente de um entorno sociocultural para outro. Há contextos familiares e contextos sociais mais amplos, por exemplo, em que esse evento é corriqueiro e habitual; há, por outro lado, outros entornos em que esse evento se limita a uma imposição escolar (ou institucional de outra natureza) nem sempre bem-vinda. O mesmo se dá com a leitura de jornais, com o uso de *displays* eletrônicos em que a escrita medeia as interações, como o hábito de organizar o dia a dia por meio de uma *agenda escrita* etc. As pessoas, dependendo de suas características socioculturais e das implicações econômicas do entorno em que vivem, tendem a atribuir diferentes valores aos usos da escrita e, como consequência, participar de modo mais efetivo ou menos efetivo dos diferentes *eventos de letramento* que têm lugar na contemporaneidade. A natureza dessa participação parece atender a suas especificidades culturais e não é objeto de *hierarquização ou de valoração*, mas de *reconhecimento*.

Estamos fazendo esse registro – como anunciamos no título desta subseção – na busca de construir inteligibilidades para o quadro preocupante dos indicadores massivos, já referenciados, no que respeita

à formação dos usuários da língua escrita em muitos espaços em nível nacional. Reiteramos que a natureza, sob vários aspectos *asséptica*, desses indicadores – os quais tendem a não considerar particularidades dos contextos locais, tratando dos dados de forma monolítica – não os destitui, em nossa compreensão, de sua importância: despertar a atenção de linguistas aplicados e de educadores interessados na formação escolar do usuário da escrita no país.

Antecipamos, assim, os conceitos de *práticas e eventos de letramento* para discutir razões pelas quais, em muitos contextos, a aula de Língua Portuguesa não “acontece”, tal qual se espera quando tomada como *gênero do discurso*. Por que as interações não convergem para um mesmo fim? Por que, em muitos ambientes escolares, parece tão difícil conquistar a adesão dos alunos para as interações propostas por meio da língua escrita? Em nosso entendimento, não raro, muitos dos *gêneros do discurso* que compõem a aula de Língua Portuguesa (como *gênero* por si mesma) correspondem a propostas de *eventos de letramento* para os quais as *práticas de letramento* dos alunos não oferecem suporte (IRI-GOITE, 2010/11; EUZÉBIO, 2010/11).

Essa discussão nos remete ao conceito de *gêneros intercalados*, que será discutido na Unidade C.

Entendamos melhor essa nossa proposta de explicação. Em uma aula de Língua Portuguesa cujo enfoque seja o ensino e a aprendizagem de habilidades de leitura e escrita de modo a estabelecer interações sociais por meio do gênero *crônica*, um professor encontra sobejas dificuldades para que os alunos se engajem na sua proposta de interação: ficam desatentos e escrevem mal; nem mesmo a possibilidade de veicularem suas crônicas no *blog* criado para a turma os estimula a empreender esforços nesse sentido. Considerando que, para que um *evento de letramento* aconteça como tal – nesse caso, as *crônicas* à disposição para leitura e discussão sobre seu conteúdo e sua finalidade interacional –, é necessário que haja participantes engajados, tanto quanto – como já mencionamos – isso é necessário para que a aula aconteça como *gênero*.

Nossas pesquisas têm nos mostrado que, em muitas dessas tentativas de empreender um processo de formação do leitor e do produtor de textos, professores se defrontam com dificuldades dos alunos de compreenderem a relevância das atividades propostas e das teorizações empreendidas. Irigoite (2010/11), por exemplo, relata a surpresa de um dos alunos participantes de sua pesquisa-ação ao ser convidado a produzir uma *crônica*, após um intenso e organizado processo de estudo desse gênero do discurso. Pergunta, surpreso, o adolescente: “Professora, você acha que eu posso escrever uma coisa dessas?”. O tom da pergunta não é de despeito ou enfrentamento, mas de surpresa efetiva; e se trata, nesse caso, de um aluno de primeira série de ensino médio.

O que levaria um expressivo contingente de alunos a revelar, mesmo em séries mais avançadas, dificuldades substantivas de adesão às propostas docentes de engajamento em *eventos de letramento*, como a leitura ou a produção textual de uma *crônica* no ensino médio? Essa relutância em engajar-se em um *evento* dessa natureza implica, em um plano mais amplo, a relutância em engajar-se na *aula*, concebida como *gênero do discurso*. Se os *eventos* que têm lugar na aula não contam com a adesão dos participantes, a *aula* tende a “não acontecer” e, por via de consequência, o ensino e a aprendizagem não se instituem. Como decorrência de um processo reiterado dessa natureza, usuários da escrita que *passaram* por anos de escolarização tendem a não fazer uso dessa modalidade da língua em todos os possíveis desdobramentos que ela suscita na vivência extraescolar.

E por que essa adesão às propostas interacionais mediadas pela escrita não tem acontecido em muitos espaços escolares? Uma das possíveis respostas que se nos tem afigurado é o fato de que os *eventos de letramento* que têm lugar em muitas de nossas *aulas* de Língua Portuguesa não encontram sustentação nas *práticas de letramento* do entorno sociocultural e econômico em que vivem muitos de nossos alunos. Irigoite (2010/11) e Euzébio (2010/11), em seus estudos em escolas de entornos de desprivilegiamento socioeconômico, mostram o estranhamento que muitos *eventos de letramento* causam nos alunos: eles não se reconhecem em usos da escrita propostos pela escola e marcam sua distinção em relação a esses usos. A pergunta do aluno sobre a *crônica*, mencionada anteriormente, é apenas um exemplo no universo de situações que temos vivenciado.

Se, como propõe Hamilton (2000), considerarmos os *eventos de letramento* como sendo a ponta do *iceberg* – o que tem visibilidade –, e as *práticas de letramento* como sendo a base do *iceberg* – ancoragem submersa e não visível –, possivelmente entendamos por que alunos de ensino médio oriundos de entornos de baixa escolarização relutem em aderir a uma proposta de interação mediada por *gêneros* como a *crônica* (IRIGOITE, 2010/11), do mesmo modo que crianças de espaços sociais despossuídos relutem em aderir à proposta de interação mediada por um *gênero* como *mito* (grego), em uma *aula* de Língua Portuguesa cujo enfoque é o teatro (EUZÉBIO, 2010/11).

Nossa compreensão é que determinados usos da língua escrita – e os propósitos interacionais a que se prestam – não encontram amparo nas *práticas de letramento* de alguns alunos e tendem a não significar para eles. Isso implicaria uma ação escolar limitada aos usos já conhecidos por esses alunos? Essa não é a nossa defesa, sob nenhuma alegação. Entendemos que à escola compete ressignificar as *práticas de letramento* dos alunos, ampliando-as tanto quanto lhe seja dado, de modo a que possam transitar com desenvoltura por diferentes espaços sociais, independentemente de tais espaços lhes serem ou não familiares. Isso, em nosso entendimento, não implica **aculturação** – crítica potencialmente endereçada a esse tipo de argumentação –, porque a proposta, tal qual retomaremos na próxima Unidade, é de hibridização entre *práticas de letramento* locais e *práticas de letramento* globais (STREET, 2003). Se a imposição de *práticas e letramento* globais pode implicar *aculturação*, na contraface, a excessiva preservação de *práticas de letramento* locais pode implicar *insularidade*. O desafio parece ser o movimento dialético entre ambas; daí seguramente uma das razões da existência da escola como instituição historicamente consolidada.

Essa é uma discussão que retomaremos à frente. Por ora, fazemos menção a esses conceitos na busca de construir inteligibilidades para o fato de que muitos alunos não se engajam em *eventos de letramento*

Aculturação

Termo cunhado, no final do século XIX, por antropólogos anglo-saxões “[...] para designar os fenômenos de contato direto e prolongado entre duas culturas diferentes que levam a transformações em qualquer delas ou em ambas. Na atualidade, o termo é usado, por vezes, para indicar a resultante de uma pluralidade de formas de intercâmbio entre os diversos modos culturais – cultura erudita, popular, cultura empresarial, etc. – que geram processos de adaptação, assimilação, empréstimo, sincretismo, **interpretação**, resistência (reação contra-aculturativa), ou rejeição de componentes de um sistema identitário por um outro sistema identitário” (TEIXEIRA COELHO, 2004 [1997], p. 36, grifos do autor).

instituídos por diferentes *gêneros do discurso* e, desse não engajamento parece resultar a não conversão das microinterações que acontecem nas classes escolares para a interação principal que constitui uma *aula* como *gênero do discurso*. E essa não ocorrência, nos espaços em que se processa de modo recorrente e habitual, parece ser, em boa medida, fator responsável por dificuldades da escola na formação do leitor e do produtor de textos e, se assim o for, exige nossa atenção, quer como linguistas aplicados, quer como professores de língua materna.

5.4 Enfim, construindo inteligibilidades: a excelência docente no domínio teórico e na *elaboração didática* e a incidência da ação do professor no que respeita às possibilidades de desenvolvimento do aluno

Os conceitos de *transposição didática* e *elaboração didática* serão abordados na Unidade C.

Segundo Bazerman (2009), um *sistema de gêneros* organiza a produção e circulação de gêneros, captura as sequências regulares com que um gênero segue outro gênero em um fluxo comunicativo específico. O *jornal* seria tomado como um *sistema de gêneros* à medida que reúne, em si mesmo, uma série de gêneros que instituem eixos interacionais específicos.

Pensando, ainda, a aula segundo Matêncio (2001), importa considerar outros dois conceitos que, também, discutiremos com mais vagar à frente – os conceitos de transposição didática e elaboração didática.

Por ora, tenhamos presente que o objetivo do processo de escolarização básica é *educar o sujeito* e não *produzir ciência*. Logo, não pode haver a *transposição da ciência* para a classe escolar; importa que haja a *elaboração do conhecimento científico* para propósitos educacionais, isso porque a lógica da disciplina de Língua Portuguesa – e de quaisquer outras disciplinas escolares – não é a lógica da *ciência linguística* ou da *ciência literária* com a qual essa mesma disciplina diretamente se relaciona. Na escola, o discurso científico ganha vulgarização científica – por meio de sistemas de gêneros tanto quanto por meio de gêneros, como *manual escolar*, *apostila didática* e *aula*, os quais são intercalados por outros gêneros do discurso –, assumindo a feição didatizante que se consolida por intermédio da *interação didática*, tal qual mostra o diagrama de Matêncio (2001, p. 202).

Compartilhamos com Paulo Bezerra (2001) a compreensão de que *zona de desenvolvimento imediato* (e não *proximal*) é tradução mais próxima à expressão originalmente usada por Vigotski.

zona de desenvolvimento real como correspondente a conhecimentos/habilidades já consolidados/as, àquilo que o sujeito é capaz de realizar sem a ajuda de outrem; já a *zona de desenvolvimento imediato* corresponderia às possibilidades de realização do sujeito que estão, digamos, em *estágio de latência* e que, por meio da vivência com um interactante mais experiente, podem se consolidar. Sob essa perspectiva, nosso papel como professores de Língua Portuguesa é empreender uma ação que incida sobre a *zona de desenvolvimento imediato* de cada qual de nossos alunos, condição individual e sensivelmente volátil, porque, em tese, capaz de mudar constantemente no processo de relações intersubjetivas que o sujeito empreende na dinâmica de sua vivência cotidiana.

Considerando as teorizações de Matêncio (2001) registradas anteriormente, tanto quanto esses conceitos vigotskianos, parece ser nosso papel apropriarmo-nos do *conhecimento científico*, o que nos é dado em nosso processo de habilitação profissional; é preciso, com efeito, que nos eduquemos para empreender um processo de elaboração desse conhecimento para finalidades didáticas, fazendo-o à luz de quem são os nossos alunos, quer sob o ponto de vista da *zona de desenvolvimento imediato* que os caracteriza, quer sob o ponto de vista das *práticas de letramento* que sustentam suas experiências com a língua escrita. Incidir sobre essas duas realidades parece ser nossa atribuição no que respeita à meta de formação de usuários da língua materna potencialmente capazes de transitar por diferentes espaços sociais, sem restrições relacionadas a sua *performance* no uso da língua e com respeito a sua historicidade no que tange a esses mesmos usos.

Nos espaços escolares em que esse processo tende a não acontecer, possivelmente a formação do leitor e do produtor de textos estejam, de algum modo, comprometidas. Tal não ocorrência, sob o ponto de vista do enfoque desta subseção, pode ser atribuída ao não domínio dos conhecimentos científicos dos quais nos cabe nos apropriarmos em nosso processo de formação, ou seja, não conhecermos suficientemente a ciência linguística e a ciência literária que embasam nosso fazer profis-

sional; ou à nossa imperícia em procedermos a uma *elaboração didática* pautada nesses conhecimentos, fazendo-o com base no perfil de nossos alunos e nos desafios que esse perfil nos impõe cotidianamente.

Em resumo, para empreendermos uma ação didático-pedagógica que resulte na hibridização das *práticas de letramento* locais e globais, operacionalizando um processo de *elaboração didática* que viabilize o “acontecimento” da *aula como gênero do discurso*, importa que entendamos uma questão preliminar: as práticas de leitura e de escrita são conteúdos de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, precisamos compreender como, historicamente, constitui-se a disciplina escolar Língua Portuguesa, suas finalidades e conteúdos de ensino e aprendizagem, tema da próxima seção.

6 Construção histórica da disciplina de Língua Portuguesa: da gramática conceitual aos usos sociais da linguagem

Para abordar com propriedade os usos sociais da língua oral e da língua escrita e a análise linguística como conhecimento de natureza operacional e reflexivo para tais usos, concebendo leitura, escuta e produção textual oral e escrita como conteúdos de ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa na atualidade, é necessário compreendermos o processo histórico de constituição dessa disciplina na esfera escolar, o que inclui refletirmos sobre a quem é dirigida a ação didático-pedagógica nas diferentes escolas e a que alunos, sócio-historicamente situados, a disciplina atende e, por via de consequência, que objetivos norteiam o seu desenvolvimento (finalidade da disciplina). Como salienta Fávero (2009, p.31), “[...] em cada época, o estudo da Língua Portuguesa é marcado pelas condições [...] econômicas, políticas e sociais que determinam o tipo de escola e de ensino, e para que possamos melhor compreender o ensino de hoje e melhor interferir, é necessário que conheçamos o passado”.

Também a respeito do assunto, Soares (2002) entende que as respostas a perguntas, como: *De que modo se definem os saberes escolares?; Por que certas áreas de conhecimento, e não outras, são escolhidas para compor o currículo escolar?; Por que processos e com que critérios certos conteúdos, recortados de um certo campo de conhecimento, compõem os conteúdos de uma disciplina escolar?*, só podem ser encontradas se assumirmos uma perspectiva histórica que revele o surgimento de cada **disciplina escolar** e suas transformações ao longo do tempo.

Sob essa perspectiva, nesta seção apresentaremos breve exposição da constituição da disciplina de Língua Portuguesa no sistema escolar brasileiro, com o objetivo de compreender como historicamente surgiu tal disciplina e quais os conteúdos de ensino e aprendizagem privilegiados ao longo do tempo; e as finalidades desses conteúdos, com especial ênfase à mudança que se operou ao longo desse percurso, no que respei-

Por *gramática conceitual*, para as finalidades deste estudo, entendemos abordagem sistêmica da língua, com foco metalinguístico, priorizando conteúdos de morfologia interna e externa, tanto quanto conteúdos de sintaxe interna e externa, abordados, quer à luz da linguística estruturalista mattosiana, quer à luz da gramática normativa e tomados em uma perspectiva de identificação, conceituação e classificação.

A constituição das disciplinas escolares é objeto de pesquisa da História das disciplinas escolares, área de estudo do campo da História da Educação.



ta ao objeto de ensino e aprendizagem em si mesmo, objeto que, hoje, corresponde à linguagem em seus diferentes usos sociais.

6.1 A disciplina de Língua Portuguesa até 1980: enfoque na gramática conceitual

Segundo Soares (2000, 2002) e Fávero (2009), no sistema escolar brasileiro, até metade do século XVIII, a língua portuguesa não se constituía nem como disciplina, nem como conteúdo curricular. Ela era apenas um instrumento para a alfabetização. Após a alfabetização, praticada nas escolas concebidas *menores*, os alunos passavam diretamente ao estudo do latim. Nos níveis de ensino médio e superior, estudava-se a gramática do latim e a retórica. As causas apontadas para esse modelo de ensino são: a) os poucos alunos que estudavam pertenciam às classes privilegiadas, cujo interesse era seguir o modelo educacional da época (aprendizagem *do* latim e *por meio* do latim); b) a língua portuguesa não era a língua dominante nas interações sociais no Brasil, não havendo, por isso, razão de instituí-la como disciplina escolar; e c) embora várias gramáticas do português já tivessem sido elaboradas até aquela época, os estudos do português ainda não haviam se constituído em área de conhecimento capaz de gerar uma disciplina escolar.

Até a reforma pombalina, três línguas conviviam no Brasil Colonial: o *português*, trazido ao Brasil pelos colonizadores portugueses; a *língua geral*, uma língua comum que se codificou a partir das línguas indígenas faladas no litoral brasileiro; e o latim, sobre o qual se fundava o ensino dos jesuítas nos níveis secundário e superior. Segundo pesquisadores, no convívio cotidiano e na catequese, prevalecia a *língua geral*, mesmo o português sendo a língua oficial da Coroa Portuguesa. Em meados do século XVII, escreveu a respeito padre Antônio Vieira (*apud* SOARES, 2002, p. 158): “[...] as famílias dos portugueses e índios de São Paulo estão tão ligadas hoje humas às outras que as mulheres e filhos se criam mystica e domesticamente, e a lingua que nas ditas se fala he a dos índios, e a portugueza a vão os meninos aprender à escola”.



Com as reformas no ensino instituídas por Marquês de Pombal para Portugal e suas colônias em 1750, aconteceu a primeira alteração no âmbito escolar com consequências para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa: a reforma tornou obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil, proibindo o uso de outras línguas; no sistema escolar, seguindo a proposta de Verney, introduziu-se o estudo da gramática do português, que precedia o estudo da gramática latina, constituindo-se como instrumento e apoio para o aprendizado do latim. Com essa reforma, juntamente com a gramática do latim, a gramática do português constituía um componente curricular.

De acordo com Soares (2002), desde a reforma pombalina até fins do século XIX, prevaleceram duas disciplinas escolares na área de estudos da língua: Gramática e Retórica. Inicialmente, essa disciplina também englobava os estudos poéticos (estudos literários), que, posteriormente, foram desmembrados em disciplina independente. Assim, Gramática, Retórica e Poética eram as três disciplinas nas quais se realizava o ensino da língua portuguesa até o final do Império, nos fins do século XIX.

Somente nos fins do século XIX, surgiu uma disciplina escolar chamada Português, resultado da fusão das três disciplinas anteriores. Atentando para a constituição de uma nova disciplina na grade curricular, Soares (2000, 2002) questiona se essa fusão e mudança de nome significaram a criação, de fato, de uma nova disciplina escolar, com novos objetivos/finalidades e novos conteúdos. A autora responde negativamente à questão, pois a criação da disciplina Português manteve no seu bojo a tradição e os conteúdos dos estudos das disciplinas de Gramática, Retórica e Poética: persistia o estudo da gramática da língua portuguesa, em processos de ensino e aprendizagem focados na *língua* como sistema, ou melhor, processos *sobre* a língua e não *da* língua; e prosseguia a análise de textos de autores consagrados, conteúdos abordados nas disciplinas de Retórica e Poética, mas com a tônica em estudos estilísticos e não mais focando a *arte do bem falar*, mas do *bem escrever* (na perspectiva do beletrismo e não da proficiência dos usos sociais da linguagem). A autora comprova a existência e, inclusive, a manutenção independente dos conteúdos das três disciplinas anteriores por meio dos livros escolares das aulas de Língua Portuguesa da época: a seleta/antologia (de textos literários) e a gramática como livros independentes.

Podemos observar, assim, que a perspectiva da gramatical conceitual, ou seja, o estudo *sobre* a língua e não *da* língua estabelece a tônica do ensino e aprendizagem do português desde sua entrada no currículo escolar.

“Em 1857, um novo decreto alterou algumas disposições e a gramática geral e nacional passa a denominar-se Português e possui um programa: Gramática – Leitura – Recitação e exercícios ortográficos.” (FÁVERO, 2009, p. 22).

Beletrismo ou belas- letras

‘Primitiva e genericamente, o vocábulo *belles-lettres* correspondia às *humaniores litterae* dos romanos: designava a atividade da imaginação, diferenciada em poesia, prosa, teatro, ensaio, eloquência, retórica, por oposição aos textos científicos ou filosóficos. Com o tempo, passou a rotular a produção literária caracterizada pela elegância, decoro, polidez e requinte. Até que, hoje em dia, adquiriu a simples acepção de “literatura”, mas com um acento pejorativo que o vernáculo “beletrismo” e o seu cognato “beletrista”, dele derivados, acusam flagrantemente’ (MOISÉS, 2004 [1974], p. 54)

abc



Figura 6.1 - Antologia Nacional, 3ª. edição, 1901. Fonte: Razzini (2000, p. 125).

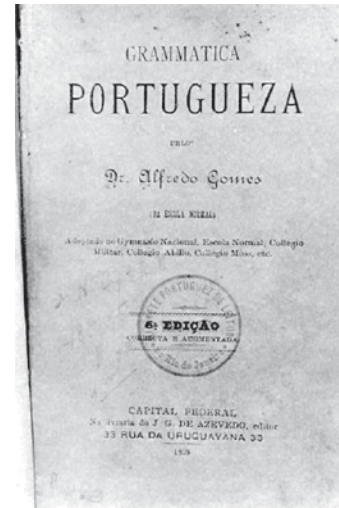


Figura 6.1.1 - Grammatica Portuguesa, de Alfredo Gomes (1895). Fonte: Razzini (2000, p. 91).

Essa tradição da disciplina de Língua Portuguesa, que incorporou os conteúdos das três disciplinas anteriores, perdurou dos fins do século XIX até a década de quarenta no século XX, de acordo com Soares (2000), porque, fundamentalmente, continuavam a frequentar a maioria das escolas os alunos das classes sociais privilegiadas, pertencentes a contextos culturais escolarizados, com práticas de leitura e escrita frequentes em seu meio social, e que já tinham o domínio da variedade de prestígio e da norma padrão da língua portuguesa. A esses alunos continuavam a ser úteis e necessárias as mesmas aprendizagens, adaptadas às características e às exigências das diferentes épocas. A autora ainda destaca a falta de estudos na área como um componente a ser considerado na criação e na manutenção dessa perspectiva de ensino de língua portuguesa: o conhecimento que se tinha da língua era aquele transferido do conhecimento da gramática do latim, da retórica e da poética aprendidos de e em autores latinos e gregos.

“Assim, na disciplina Português, durante todo esse período, estudava-se a gramática da língua portuguesa, e analisavam-se textos de autores consagrados, ou seja: persistiu, na verdade, a disciplina gramatical para o estudo *sobre* o sistema da língua, e persistiram a retórica e a poética, as quais adquiriram, é verdade, novas roupagens ao longo do tempo: à medida que a oratória foi perdendo o lugar de destaque que tinha até meados do século XIX, tanto no contexto eclesiástico quanto no contexto social, a retórica e a poética foram assumindo o caráter de estudos estilísticos, tal como hoje os conhecemos, e foram se afastando dos

preceitos sobre o *falar* bem, que já não era mais uma exigência social, para substituí-los por preceitos sobre o *escrever* bem [na perspectiva do beletismo], já então exigência social.” (SOARES, 2000, p. 213).

Outra pergunta que podemos fazer é quem ministrava as disciplinas de Retórica, Gramática, Poética e, posteriormente, a disciplina de Português? Para Soares (2000), até meados da década de 1930 eram estudiosos autodidatas da língua e da literatura, com formação humanística, que, a partir de suas atividades profissionais (advogados, médicos, engenheiros etc.) e do exercício de cargos públicos, dedicavam-se também ao ensino. Vale lembrarmos que uma das causas para a atuação desses professores “leigos” deve-se à formação tardia de professores de Português. O cargo de *professor de Português* foi criado, no Brasil, por decreto imperial em 1871. Para muitos pesquisadores, esse decreto marca o início do ensino oficial do vernáculo no país. Já a formação acadêmica de professores de Língua Portuguesa começa no Brasil, segundo Soares (2000), na década de 1930, com a criação das Faculdades de Filosofia, Ciência e Letras na região Sudeste.

Pesquisas mais recentes (SILVEIRA, 2009) apontam que a primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras no Brasil surgiu em 1910, em Manaus.

A partir da década de cinquenta no século XX, começam a ocorrer transformações mais efetivas na disciplina de Língua Portuguesa, resultado das mudanças das funções e dos objetivos da escola, motivadas pelas novas condições sociais e culturais e, sobretudo, pelo acesso a novas escolas por parte dos filhos de famílias das classes trabalhadoras. Essa expansão das escolas também levou a uma ampliação do número de professores, muitos dos quais sem a qualificação necessária para o exercício da função. Nesse contexto histórico, o livro didático também sofreu alterações. As antigas seletas e gramáticas escolares foram aglutinadas em um único livro, o livro didático, que passou a incorporar, além dos textos para leitura e dos conteúdos gramaticais, exercícios de vocabulário, de interpretação e de gramática. A partir dessa época transferiu-se, em boa medida, ao autor do livro didático a responsabilidade por preparar aulas, exercícios e avaliações; ou seja, pela elaboração didática da disciplina, processo que trouxe consequências ao fazer docente, implicando perda progressiva da capacidade do professor de elaborar as aulas de sua disciplina, ação que deveria se constituir como central da formação e da função docentes.

Para você saber um pouco mais sobre esse assunto, sugerimos que leia a tese: *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*, de Razzini (2000), disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000213348&fd=y>>. Salientamos, ainda, que é necessário cadastrar-se para poder baixar o arquivo.



Figura 6.1.2 - Livro didático da década de 1940. Fonte: Acervo das autoras.

Como discutimos anteriormente, os estudos da gramática do português sucederam os estudos da gramática latina; a disciplina de Português nasceu e se constituiu uma disciplina de natureza gramatical.

Nesse período, que se estende da década de 1950 até fins da década de 1960, observa-se uma mudança na disciplina de Língua Portuguesa, pois os estudos de gramática – estudos *sobre* a língua – e de texto (via estudos estilísticos) – estudos *da* língua – começam a *aparentemente* se integrar:

[...] ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas lingüísticas para a aprendizagem da gramática [...] ou se estuda a gramática a partir do texto, ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece. (SOARES, 2002, p. 167).

Soares (2002), ao mencionar a *fusão* de conteúdos na época, entende que *fusão* pode não ser o termo mais apropriado para retratar o que houve, de fato, na disciplina de Português, uma vez que o estudo da gramática teve primazia sobre o estudo do texto nesse período. Para a autora, a primazia da gramática sobre o texto, ou seja, do estudo *sobre* a língua sobreposto ao estudo *da* língua, talvez se explique pela força da tradição, que vem desde os tempos dos jesuítas e que prevaleceu até as primeiras **décadas do século XX**. Talvez possa, ainda, ser explicada pelo vazio que o abandono da retórica e da poética deixou no espaço escolar; vazio que só muito recentemente começou a ser preenchido pelos estudos atuais sobre leitura e produção textual, mesmo que em uma perspectiva distinta daquela dos estudos da retórica e da poética.

No início da década de 1970, a disciplina de Língua Portuguesa e outras disciplinas curriculares sofreram mudança radical, em função da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71), resultado da intervenção feita pelo governo do regime militar instaurado em 1964. Para Soares (2002, p. 169), essa mudança não se processou como resposta às transformações sociais e culturais do país, mas “A nova lei [...] reformulou o ensino primário e médio [...] segundo os objetivos e a ideologia do regime militar, a serviço do desenvolvimento [da nação]; a língua, no contexto desses objetivos e dessa ideologia, passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento”. Nessa reforma, também foi alterado o nome da disciplina, passando a se denominar *Comunicação e Expressão* nas séries iniciais do 1º Grau (1ª a 4ª séries), *Comunicação em Língua Portuguesa* nas séries finais desse grau (5ª a 8 séries) e *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*, no 2º Grau.

Se o quadro teórico referencial para o ensino da língua portuguesa anteriormente se baseava na concepção de língua como sistema para o ensino da gramática e como expressão estética para o ensino da retórica e da poética e, posteriormente, para o estudo do texto, o quadro teórico referencial para essa proposta de ensino de língua baseava-se na concepção de língua como instrumento de comunicação. O objetivo proposto para a nova disciplina era essencialmente utilitarista: desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos dos alunos como emissores e receptores de mensagens, através da compreensão e da utilização de códigos diversos – verbais ou não verbais: “[...] já não se trata mais de estudo *sobre* a língua ou de estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua” (SOARES, 2002, p.169). E aqui devemos entender *usos* não como usos sociais da linguagem, mas como domínio de uma técnica, o domínio do código no qual as mensagens são veiculadas; a colocação desse código “em funcionamento”.



Nesse período surgiu a polêmica sobre ensinar ou não gramática conceitual na escola básica. A oralidade, abordada na disciplina de Retórica e esquecida na constituição da disciplina de Língua Portuguesa, voltou a ser valorizada, como meio de interação nas práticas cotidianas. A escolha dos textos para leitura já não se pautava mais apenas pelo critério literário, sendo incorporados textos de outras esferas sociais, como textos jornalísticos, textos propagandísticos. Nessa época, foram, ainda, introduzidos textos materializados em outras semióticas que não a verbal escrita. Também mudou o visual do livro didático, que se tornou **maior** e fartamente ilustrado e colorido, se comparado ao livro didático das décadas anteriores. Essa perspectiva de ensino instrumental e comunicacional teve continuidade até meados da década de 1980.



Figura 6.1.3 - Exemplo de livro didático da década de 1970. Fonte: Acervo das autoras.

Deixou de ter a dimensão padrão dos livros didáticos de 21 x 14 cm e passou a ter a dimensão padrão de 27 x 21 cm, que continua a ser a o tamanho padrão dos livros didáticos até hoje.



6.2 A nova crítica ao ensino e à aprendizagem de língua portuguesa: a crítica renovadora

Trata-se de um período que começa a ser fecundo nas discussões da *Linguística Aplicada* à luz da nova abordagem que discutimos na primeira Unidade deste livro, ou seja, uma *Linguística Aplicada* que passa a se mover em busca de fugir à perspectiva aplicacionista para se constituir em um campo autônomo, com um novo objeto.

Na segunda metade da década de 1980, época da abertura política no Brasil e da solidificação dos estudos linguísticos voltados para o ensino e a aprendizagem de línguas, bem como das críticas lançadas ao ensino instrumental e comunicacional da língua proposto pela reforma de 1970, por meio de medida do Conselho Federal de Educação, a disciplina voltou a ter sua denominação anterior: *Língua Portuguesa*.

Para Soares (2002, p.170-171), as críticas

[...] não representavam apenas um desejo de retorno à denominação anterior, *português*, mas significavam a rejeição de uma concepção de língua e de ensino de língua que já não encontrava apoio nem no contexto político e ideológico da segunda metade dos anos 1980 [...] nem nas novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas que então começavam a chegar ao ensino da língua materna.

Para a autora, talvez essa contribuição das ciências linguísticas ao ensino de língua materna seja a característica fundamental que a disciplina Língua Portuguesa assumiu a partir dos anos 1980, mesmo que o tenha feito, nesse período, ainda sob o ideário de uma proposta aplicacionista.

A autora lembra, porém, a importância dos estudos de outras áreas do conhecimento que também contribuíram fortemente para a construção de uma nova perspectiva para o ensino. Dentre elas, cita a História da leitura e da escrita; a Sociologia da leitura e da escrita; e a Antropologia da leitura e da escrita. Somente para situar a importância dessa área para o campo da Linguística Aplicada, os estudos sobre *letramento*, imprescindíveis para pensarmos a elaboração didática da leitura e da escrita, nascem no campo da Antropologia da leitura e da escrita.

Luiz Percival Leme Britto, no livro *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*, apresenta estudo sobre o processo de reorgani-

zação da disciplina de Língua Portuguesa do final da década de 1970 até início da década de 1990. Para o autor, a discussão sobre a necessidade de reformas no ensino de português no Brasil, tanto no que diz respeito a finalidades e conteúdos quanto no que diz respeito à metodologia, está intimamente relacionada ao processo de escolarização universal que se impôs como necessidade política para as nações de terceiro-mundo, a partir da metade do século XX. Destaca que a transformação das práticas, dos conteúdos e das metodologias escolares “[...] está em pauta desde que a escola deixou de ser, pelo menos 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).

Havia a necessidade de reformas não só em relação ao ensino de português, mas também ao das outras disciplinas escolares.

Dentre as reflexões que se fizeram acerca da necessidade de reformulações na disciplina de Língua Portuguesa, o autor se debruça sobre aquelas que se constituíram no interior da universidade, especialmente nos cursos de Letras e Pedagogia, e que construíram uma concepção de linguagem e de ensino e aprendizagem alternativa à tradicional. Para nós, nesta seção, interessa também essa reflexão, de modo que vamos nos basear nas considerações do autor.

Analisando as produções científicas da época e as avaliações que fazem da escola como instituição historicamente constituída e da disciplina de Língua Portuguesa em particular, o autor sintetiza as críticas que tais produções registram ao ensino tradicional da língua portuguesa e os principais problemas que elas relatam:

- a) A indefinição quanto à finalidade do ato de ensinar (ensinar para quê?):** Dentre os inúmeros aspectos relacionados com a finalidade do ato de ensinar, o autor aponta que não há neutralidade nesse ato (como em qualquer outro) e que, muitas vezes, a escola não tem clareza de sua finalidade, de modo que práticas pedagógicas e conteúdos disciplinares não raro decorrem de interesses outros que não os dos alunos envolvidos no processo de escolarização; que os interesses – sejam de uma classe social, sejam de outra – tendem a se estabelecer no nível polí-

Nesta disciplina, evitamos conceber a *escola* em sua abstração institucional porque uma perspectiva sócio-histórica de abordagem trabalha com a materialidade dos sujeitos – sua condição de seres situados no tempo e no espaço – e, por via de consequência, abstrações dessa natureza não nos parecem compatíveis com esse quadro epistemológico. Assim, quando essa generalização estiver presente em nosso texto, ela remete à escola como instituição historicamente constituída, sem descuidar das especificidades de cada estabelecimento escolar que confere materialidade a essa abstração institucional.

tico e ideológico; e que muitos professores não têm claro que seus objetivos não se realizam com tais práticas e conteúdos.

Como exemplo, o autor cita o apagamento da autoria do conhecimento veiculado em processos de escolarização, transformando-o em verdade absoluta e inquestionável. No ensino da gramática, esse apagamento da autoria e a ideia de correção linguística construíram uma impressão de neutralidade e de objetividade dos conteúdos disciplinares (“é isso porque é isso mesmo”, “isso é a verdade”, “isso é o certo”), apagando o processo histórico de construção das gramáticas (elas são sempre um recorte teórico da língua) e criando a ilusão de uma língua única e uniforme. Pontua, ainda, que o estudo das categorias gramaticais não levava alunos de diferentes contextos ao domínio dos usos sociais da linguagem em sua esfera de circulação ou em esferas distintas da sua.

b) A valorização da norma *culta* e da escrita e a insistência nas

regras de exceção no ensino da norma, com consequente abandono das formas da oralidade e preconceito contra essas formas: A centralidade no ensino da norma *culta* com apego às exceções criou a imagem da língua única e homogênea, centrada na forma escrita, com a consequente marginalização das demais variedades linguísticas. Os resultados dos estudos sociolinguísticos mostram-nos que, do ponto de vista da ciência, nenhuma variedade de fala é superior a outra, não obstante o modo como a norma *culta* era trabalhada em boa parte das escolas constituía antes uma forma de exclusão dos alunos.

Vamos manter, aqui, a expressão *norma culta* em razão de esse ser o termo usado pelo autor. Entendemos, porém, que seria, após as discussões de Faraco (2002) sobre o que sejam *norma culta* e *norma padrão* – diferenças que você seguramente estudou na disciplina de Sociolinguística –, mais adequada a expressão *norma padrão* nas passagens em que Britto (1997) menciona *norma culta*.

Lembremos que, se até metade do século XX, com algumas exceções, muitos alunos que iam à escola de seu contexto sociocultural já dominavam a variedade de prestígio e sua norma, a partir da universalização da educação básica, muitas escolas passaram a receber alunos cuja variedade linguística não era a mesma da escola. Por essa razão, a desconsideração das variedades linguísticas desses alunos, em tais escolas, tornou-se um fator de exclusão social, processo em que sua identidade linguística, sob vários aspectos, esteve colocada

em xeque, a ponto de muitos desses alunos concluírem: “Eu não sei falar português”, mesmo tendo o português como língua materna.

- c) **A descontextualização e a falta de sentido nas atividades de leitura e escrita:** Apesar da declaração de que a finalidade da disciplina era levar o aluno ao domínio da modalidade escrita da língua, a condução das aulas, em muitos estabelecimentos escolares, não atendia a esse objetivo, por várias razões. Em primeiro lugar, é preciso lembrar que a interação na aula de Língua Portuguesa é mediada pela modalidade oral, com **intercalações de textos escritos**. Logo, as interações na sala de aula, dada a prevalência da modalidade oral, não pareciam facultar a concretização do objetivo proposto.

No que se refere às atividades desenvolvidas, muitos dos livros paradidáticos para as aulas de leitura, bem como muitos textos de livros didáticos, em prol de favorecer uma pretensa acessibilidade aos alunos, eram compostos de textos escritos calcados na oralidade e com marcado reducionismo sintático e semântico, o que pressupunha uma competência mínima de leitura do aluno, e a leitura pautada na decodificação gráfica.

Outra constatação é a de que, em boa parte dos contextos de escolarização, havia poucas atividades de leitura e de escrita. Canto e Bernardy (1982 *apud* GERALDI, 1985), por exemplo, após analisar atividades desenvolvidas em aulas de Língua Portuguesa de duas escolas do estado do Rio Grande do Sul, a partir dos planejamentos dos professores, seus registros diários, cadernos e livros-textos dos alunos, obtiveram o seguinte quadro percentual de atividades: a) leitura – 5%; interpretação – 14%; redação – 11%; atividades orais – 6%; gramática – 56%; e outras atividades – 8%. Essa pesquisa comprova como, nessas escolas e seguramente em inúmeras outras, as atividades de leitura e escrita eram marginais em face de outros conteúdos desenvolvidos na disciplina.

Além de serem poucas as atividades de escrita, quase não havia reflexão sobre o que se tinha produzido, por meio de atividades de re-

Muitos dos aspectos aqui abordados já foram abordados na *Unidade D, O texto na sala de aula*, do livro-texto *Linguística Textual* (RODRIGUES, R.; SILVA, N. R. da; SILVA FILHO, V. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC: 2009).

Essa constatação, nas devidas proporções, também pode ser feita para o ensino no terceiro grau presencial. Já no ensino a distância, a aula acontece primordialmente pela modalidade escrita.



¹Relembramos, aqui, a importância dos *princípios de textualidade*, relidos à luz dos *gêneros do discurso*, tal como vimos na disciplina de Linguística Textual, para guiar o professor nas atividades de correção e reescritura dos textos dos alunos.

²Neste caso, o termo *escolarizado* traz uma valoração crítica, com vistas a demonstrar a artificialidade das práticas de escrita na escola, diferentemente dos *gêneros escolares*, que são os gêneros que medeiam as interações que se concretizam na esfera escolar.

³Como a gramática tradicional e o que dela dizem os estudos linguísticos já foi objeto de estudo na disciplina de Introdução aos Estudos Gramaticais, aqui vamos fazer breve síntese.

⁴Tomemos como exemplo a definição de *sujeito* como o *ser que pratica a ação do verbo*, o que seguramente não se aplica a contextos de voz passiva, em que a condição de agente compete a outro termo da oração.

⁵Observemos, aqui, o exemplo clássico das definições para *verbo* que se ancoram em critérios semânticos, associando essa classe à indicação de *ação* e de *fenômenos da natureza*, por exemplo. Se tomarmos substantivos como *corrida* e *chuva*, constataremos, sem grandes dificuldades, a fragilidade de definições com essa ancoragem.

escritura dos textos; ademais, a ação de grande parte dos professores no texto de seus alunos incidia quase que exclusivamente sobre *aspectos ligados à grafia e à norma*¹. Por fim, outra observação feita é que *escrita* nas aulas de Língua Portuguesa, nesses contextos escolares, resultava na produção de textos artificiais. Esse caráter artificial decorria da descon sideração dos princípios interacionais: escrevemos sempre nos situando socialmente, ou seja, quem somos na interação que estabelecemos por meio da escrita, quem é nosso interlocutor, qual a finalidade da interação etc. São esses os princípios que norteiam a materialização dos textos e balizam a construção dos sentidos. A artificialidade da redação em contextos escolares levou pesquisadores a considerarem a redação escolar, sob essa perspectiva, um *gênero escolarizado*². Podemos demonstrar isso ao perguntarmos a usuários da língua o que costumam ler. Seguramente citarão *romance, notícia, bula de remédio, editorial, artigo assinado, carta do leitor, livro didático* etc. Não costumam dizer que leem *narração, descrição e dissertação*, as subdivisões da redação escolar. Logo, se não têm existência nas práticas sociais (incluindo as interações escolares), são modelos de textos artificiais.

d) A falta de consistência e de adequação à realidade da teoria subjacente às gramáticas escolares³:

Dentre as críticas feitas pelos estudos linguísticos acerca da gramática tradicional, destacamos:

- suas conceituações não permitem as análises que se fazem a partir dela: em muitos casos, a gramática apresenta definições que não se aplicam a ocorrências esperadas, como podem compreender outras que deveriam ser excluídas nas *definições propostas*⁴. Essa situação decorre da perda das referências teóricas que sustentavam muitas das definições propostas;
- as definições e procedimentos da gramática tradicional misturam *critérios sintáticos e semânticos sem explicitar o nível de análise que está sendo trabalhado*⁵.

Segundo Britto (1997), duas respostas foram dadas pela *crítica renovadora* a esse problema para a esfera escolar: a) construir uma gramática descritiva mais coerente com suas bases teóricas e/ou

apresentar na sala de aula a gramática tradicional apontando suas limitações; b) trocar o ensino de “teoria” gramatical pelo ensino das práticas de leitura e produção textual, articuladas com a prática de análise linguística – discussão que retomaremos à frente.



- e) **A desconsideração das descobertas e elaborações da Linguística contemporânea:** Como pontuamos na primeira Unidade deste livro-texto, desde a metade do século XX, conhecimentos da Linguística Teórica, de algum modo, têm tido curso no âmbito dos estudos sobre ensino e aprendizagem da língua materna, sob a perspectiva de uma *Linguística Aplicada* de base *aplicacionista*. A crítica que diz respeito a esta alínea dá conta, no entanto, de uma questão que nos parece ainda mais polêmica: o fato de nem mesmo isso ter tido lugar em muitos contextos em nível nacional, ou seja, tais conhecimentos da Linguística Teórica não chegaram a espaços que tematizam a educação linguística, nem mesmo sob essa perspectiva aplicacionista. Vejamos dois exemplos. Ao que parece, em muitos espaços escolares, as conjunções foram (e possivelmente ainda o sejam) tratadas apenas como elementos que ligam orações, quando, como demonstram os estudos da Semântica Argumentativa, elas também desempenham outras funções, a exemplo do estabelecimento da orientação argumentativa que se instaura na interação. Eis outro exemplo, já abordado no livro-texto de *Linguística Textual*: Muitos autores transportaram o conceito de *coesão* para os livros didáticos, mas fora do escopo em que tal conceito é produtivo. Em muitos casos, a coesão era mencionada e definida dentro dos estudos gramaticais sobre *pronomes*. Podemos observar que a introdução desse conhecimento está subordinada ao estudo gramatical dos pronomes. Essa inserção dos estudos sobre a *coesão* não consegue ter o alcance que esse conceito poderia ter, pois está desligado do campo em ele produz sentido: nos processos de leitura e produção textual.

Observe como em *Eu estudei pouco, mas sou cidadão*, a conjunção, *mas* desempenha também papel de oposição, de contra-argumentação a um discurso redentorista que associa biunivocamente *escolarização* e *cidadania*.



- f) A falta de vínculo claro entre a metalinguagem e a prática efetiva de análise linguística, que se limitava a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos:** O ensino da metalinguagem foi uma das questões levantadas no debate sobre o ensino sistematizado (teórico) de gramática na educação básica. Pesquisadores, dentre eles os linguistas Mary Kato, Mário Perini e Miriam Lemle, posicionaram-se em favor do ensino da metalinguagem na escola sob o argumento do olhar sobre a língua a partir da iniciação científica, da impossibilidade de se trabalhar com descrição linguística sem uma taxionomia das formas e da impossibilidade de se falar sobre a língua sem o domínio de uma terminologia gramatical. Já outro grupo de pesquisadores, dentre eles João Wanderley Geraldi, Rodolfo Ilari e Carlos Franchi – a partir da perspectiva das finalidades da disciplina de Língua Portuguesa e do que a escola costumava trabalhar –, pontuava que a busca, na maior parte do tempo, incidia sobre o ensino de uma metalinguagem correspondente à variedade padrão, que os alunos sequer dominavam. Ainda segundo esse grupo, tal metalinguagem era apresentada sem relação efetiva com o conhecimento linguístico, havendo necessidade de recuperar, no estudo gramatical, a dimensão de uso da linguagem, tanto quanto sua dimensão criadora. Segundo esses teóricos, o domínio efetivo e ativo de uma língua pode dispensar o domínio de uma linguagem técnica. Assim,

Como se pode depreender [...], a defesa do ensino de uma metalinguagem sustenta-se na idéia de economia lingüística e de instrumentação do sujeito para a construção do conhecimento científico. Já a crítica a esse ensino anota que a metalinguagem tem sido apresentada como uma nomenclatura vazia, sem relação efetiva com o conhecimento lingüístico, e, mais ainda, funciona como instrumento de poder. [...] A questão da metalinguagem é um dos grandes nós no debate sobre o ensino de gramática. De maneira geral, crê-se que não é possível ensinar gramática sem oferecer uma taxionomia articulada e abrangente. Não se trata de negar a legitimidade da metalinguagem, mas de entender que ela só faz sentido no interior da disciplina [científica] que a constitui e só pode funcionar como instrumento efetivo e econômico de análise se aqueles que a manipulam forem capazes de conhecer sua referencialidade e seus limites. (BRITTO, 1997, p. 121).

Britto (1997) fecha a apresentação dos problemas apontados na *nova crítica* ao ensino de línguas, salientando que nem Carlos Franchi, nem João Wanderley Geraldi negam a necessidade de se trabalhar formalmente a língua no processo de escolarização, do mesmo modo que nem Miriam Lemle, nem Mário Perini defendem o ensino de gramática tal qual efetuado em grande parte de nossas escolas. Segundo Britto (1997), trata-se, na verdade, de uma busca de redefinição de conteúdos e procedimentos a partir do estabelecimento da própria finalidade da disciplina de Língua Portuguesa.

Assim sendo, o autor observa que, se as reflexões empreendidas pelos pesquisadores adeptos do movimento que ele nomeia como *a nova crítica ao ensino de línguas* convergem no foco de suas contraposições, os caminhos que propõem como alternativa para o ensino divergem. Britto (1997) aponta que podem ser detectadas duas correntes distintas. Uma delas, de que fazem parte Mário Perini, Mary Kato e Miriam Lemle, por exemplo, defende uma *nova proposta do ensino de gramática* sistematizada no processo de escolarização, mas pautada nos estudos de gramática empreendidos pela Linguística. A outra, defendida por Carlos Franchi, João Wanderley Geraldi, Rodolfo Ilari e Sírío Possenti, por exemplo, propõe outro objeto de ensino para a disciplina de Língua Portuguesa, um *ensino* da linguagem de natureza *operacional e reflexivo*, balizado em outras finalidades para essa disciplina escolar e em uma nova concepção de linguagem e de sujeito.



Tomamos as posições desses autores à luz da *nova crítica* a que Britto (1997) faz alusão, o que não implica que tenham mantido os mesmos posicionamentos em publicações posteriores sobre o tema. É nosso objetivo, aqui, marcar esse período de mudança e os teóricos que se sobressaíram na consolidação dos novos rumos da área.

As duas propostas, do ponto de vista da ciência, são passíveis de validação, pois ambas estão calçadas em quadros teóricos cientificamente legitimados, no entanto, como já vimos em nossa discussão até aqui, a lógica da ciência não é a mesma lógica da disciplina escolar. As disciplinas escolares têm outra dinâmica, cujas finalidades, em nosso entendimento, devem estar orientadas para o contexto sócio-histórico da escola de que fazem parte.

Na década de 1980, discussões que setores da educação e da sociedade estavam empreendendo convergiram com a proposta de um *ensino* da linguagem de natureza *operacional e reflexivo*, pois ambos voltaram-se

para a natureza situada da realidade social e para necessidades de nossos alunos, salvaguardados os diferentes contextos em que esses mesmos alunos vivem, suas especificidades microculturais e suas *práticas de letramento*. De um lado, sociedade e educadores apontavam para o domínio cada vez mais necessário de usos sociais da linguagem e de vivência de *práticas de letramento* globais para o exercício pleno da cidadania, tanto quanto apontavam para a distância desses usos e dessas práticas da grande massa de nossos alunos; de outro, a proposta de um ensino da linguagem de natureza *operacional e reflexivo*, pautado em nova finalidade para o ensino escolar de língua hoje, apontava para as práticas de linguagem como objetos de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa.

Operacional, para as finalidades desta discussão, implica em uso, remete a operar com, desvinculando-se do sentido de mecanicidade procedimental e esquematizante que esse adjetivo pode assumir em outros quadros teóricos.

6.3 A disciplina de Língua Portuguesa hoje: a busca por um ensino da linguagem de natureza operacional e reflexivo

Tal como apresentado no final da seção anterior, a proposta de um ensino da linguagem de natureza *operacional e reflexivo*, pautada em uma concepção da linguagem distinta de épocas anteriores e ancorada em novas finalidades para a disciplina de Língua Portuguesa na sociedade brasileira atual – na heterogeneidade de que se constitui –, encontra eco nas reflexões realizadas por muitas escolas e secretarias de educação nos anos oitenta e noventa, apresentando-se como uma alternativa de ensino de língua materna compromissada com os usos sociais da linguagem. Essa proposta serviu de referência para a elaboração de muitas propostas curriculares de municípios e estados (SC, PR, RS e MG, por exemplo) para a educação básica, bem como para os **Parâmetros Curriculares Nacionais**, no âmbito nacional. Por essa razão, a *proposta de um ensino da linguagem* que seja *operacional e reflexivo* será objeto de apresentação nesta seção.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são objeto de estudo da próxima seção.

Britto (1997, p.154, grifos nossos) destaca que

A força do pensamento de Franchi e Geraldi está no fato de eles **não se limitarem a propor um novo método ou novos procedimentos**. Ao contrário, **elaboraram suas propostas para o ensino de português a partir de uma concepção de linguagem e de construção de conheci-**

mento bastante diferente da tradicional, centradas na historicidade do sujeito e da linguagem.

Segundo Britto (1997, p. 154), tal proposta tem como foco pedagógico o ensino e a aprendizagem da linguagem em uso efetivo, “[...] já que só se aprende uma língua na medida em que, operando com ela, comparam-se expressões, transformando-as, experimentando novos modos de construção e, assim, investindo as formas linguísticas de significação”. Para o autor, essa abordagem baseia-se em três pilares teórico-pedagógicos:

- a) a relação do sujeito com a linguagem, destacando-se a importância das noções de *trabalho* e de criatividade;
- b) o funcionamento da linguagem e as ações linguísticas;
- c) as práticas pedagógicas em uma perspectiva interacionista.

Uma vez que a concepção de *linguagem* e de *sujeito*, o funcionamento da linguagem e as ações linguísticas que sustentam esta proposta serão aprofundados na Unidade C, do mesmo modo que as práticas pedagógicas serão objeto de apresentação nas Unidades D e E, nesta seção abordaremos globalmente a nossa proposta, com vistas a historicizá-la no quadro do ensino e da aprendizagem de língua materna. Para tanto, vamos basear nossa exposição em duas obras seminais produzidas pelo grupo de pesquisadores à luz de cujo pensamento vimos organizando esta quarta seção na presente Unidade: *O texto na sala de aula*, coletânea de artigos organizados por João Wanderley Geraldi, e *Portos de Passagem*, livro desse mesmo estudioso cuja primeira edição deu-se em 1991. No desdobramento da proposta tal como hoje é entendida – e que será objeto de estudo nas Unidades D e E –, outros autores serão trazidos para a discussão.

Analisando essas obras, em especial *O texto na sala de aula*, cuja primeira edição é de 1984, podemos observar que a proposta de um ensino da linguagem que seja operacional e reflexivo, embora formalizada no seio da academia, nutre-se, numa relação dialógica, das interações que os pesquisadores estabeleceram com professores de Língua Portuguesa com os quais interagiram em cursos de formação de professores por eles realizados. Textos dessa coletânea registram como os trabalhos



Atualmente, com algumas alterações, esse livro é publicado pela Editora Ática.

desenvolvidos por esses professores nas aulas de Língua Portuguesa guiaram rumos da proposta formalizada na obra. É preciso, ainda, dizer que essa proposta tem como característica o seu *relativo acabamento*, o que permite que novas formulações sejam consideradas, ou antigas formulações sejam revistas. Como exemplo, entendemos possível citar os estudos sobre os *gêneros do discurso* e *letramento*, que passam a ser incorporados à proposta por novos pesquisadores compromissados com essa perspectiva, tanto quanto compromissados com os alunos *reais* – em escolas sócio-historicamente situadas – e suas necessidades de reconhecimento, ampliação e ressignificação das práticas de linguagem, contornos que redimensionam a elaboração didática das práticas de leitura e produção textual no âmbito das diferentes escolas.

Reiterando o que já discutimos anteriormente, essa proposta não postula uma nova base teórica para os antigos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa, mas, atentando para especificidades socioculturais e históricas dos diferentes entornos em que se processa a escolarização formal, apresenta novas *finalidades* para a disciplina, o que demanda novos *conteúdos* e novas *práticas de elaboração didática*. Quais seriam essas *finalidades*?

Lembramos que, no passado, escolas, em sua maioria, atendiam a alunos de classes sociais privilegiadas que dominavam a variedade de prestígio da língua e estavam inseridos em entornos microculturais caracterizados por práticas de letramento valorizadas socialmente. Escolas com essa configuração compunham grupos sociais cujos membros vivenciavam, de modo naturalizado, práticas de letramento marcadas por níveis expressivos de escolarização. Hoje, com a universalização do acesso à educação básica, muitas escolas atendem a alunos cujas variedades linguísticas e práticas de letramento se distanciam daquelas valoradas e requeridas em espaços sociais caracterizados pela cultura escolarizada.



Ainda, como discutimos na introdução da seção 4, se as instituições escolares e, em decorrência, a disciplina de Língua Portuguesa, são mar-

cadadas pelas condições econômicas, sociais e políticas da época e da geografia cultural em que se inserem, hoje a disciplina não pode se furtar a uma pedagogia sensível às especificidades dos entornos socioculturais, muitos deles marcados por demandas dos sujeitos pelo acesso a espaços sociais em que não lhes é dado transitar em razão do não domínio de determinados usos da linguagem. Logo, as finalidades da disciplina pautam-se na organização de uma ação didático-pedagógica que faculte a alunos de espaços sociais distintos transitarem por outros espaços que não lhe são familiares tanto quanto sua mobilidade cidadã lhes requer. Para tanto, a ação docente deve facultar aos alunos um estudo da “[...] língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra” (GERALDI, 1985, p. 47).

Novas finalidades pressupõem a construção de novos *objetos (conteúdos)* de ensino e aprendizagem. Se para a disciplina, tal como antes concebida, havia a tradição dos conteúdos gramaticais, cuja unidade de trabalho pautava-se principalmente na *frase*, nessa nova proposta uma das questões que passou a ecoar nas vozes dos professores foi: E agora, o que ensinar?

As respostas a essa pergunta, foram buscadas, em grande medida, na concepção sociointeracionista da linguagem, que postula que a linguagem, mais do que um código que permite a veiculação de uma mensagem entre um emissor e um receptor, é um instrumento psicológico de mediação simbólica por meio do qual se instituem as interações humanas (VIGOTSKI, 2000 [1984]), facultando aos homens representar o mundo e agir sobre/no mundo, praticando ações/atos que não realizariam sem a linguagem e agindo sobre os tantos *outros*, sujeitos sociais situados historicamente (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1988 [1929]).

Essa concepção é relevante para pensarmos as interações que se estabelecem no espaço da *aula*. Os alunos não são seres passivos a quem compete decodificar conteúdos elaborados pelos professores com quem

se relacionam, pois, nessa concepção, nas diferentes escolas, alunos e professores passam a ser *interlocutores*. E como se concretizam essas interações, quer no âmbito escolar, quer em qualquer outra esfera escolar, ou seja, qual a unidade de interação? Como veremos na Unidade C, para o Círculo de Bakhtin, a unidade de interação é o *enunciado* que, grosso modo, como vimos no livro-texto *Linguística Textual*, corresponde à concepção de *texto como unidade de interação* e que aqui nesse livro-texto vamos nomear como *texto-enunciado*.

Por essa razão, sustenta João Wanderley Geraldi que a unidade de trabalho do professor de Língua Portuguesa não pode ser a palavra ou a frase, mas o **texto**,

Na seção 13 do livro-texto de *Linguística Textual* (RODRIGUES, R.; SILVA, N. R. da; SILVA FILHO, V. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2009) já abordamos brevemente o lugar e o papel do texto nas aulas de Língua Portuguesa. Sugerimos a releitura dessa seção para melhor apropriação conceitual do que aqui discutimos.

[...] porque no texto que a língua – objeto de estudo – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 1993, p.135).

A partir dessa perspectiva, para o autor, os dois grandes eixos norteadores dos conteúdos passam a ser:

- 1) **o uso da linguagem**, concretizado por meio das práticas de escuta, leitura e produção de textos (orais, escritos);
- 2) **a reflexão sobre a linguagem**, concretizada por meio das práticas de análise linguística.

Para Geraldi (1985, 1993), das práticas de uso passamos à prática de reflexão sobre a linguagem, cuja finalidade é (re)incidir sobre a fluência naquelas práticas. O autor considera a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e de chegada) de todo o processo de ensino e aprendizagem de língua pela necessidade de devolução da palavra ao aluno na sala de aula, especialmente em se tratando das classes sociais desprivilegiadas, e porque é “[...] **no texto que a língua** – objeto de estudo – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer **enquanto discurso** que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões” (GERALDI, 1993, p. 135, grifos nossos). Assim, nos processos de reescritura dos textos, mediados pela

interlocução com professores e alunos, ocorre a reflexão sobre a linguagem, que reincidirá sobre a reescrita dos textos. Ainda, uma das finalidades da leitura em sala de aula é também reincidir sobre os processos de produção textual, tanto no que se refere a *ter o que dizer* quanto a *como dizer*, uma vez que pela leitura os sujeitos constroem conhecimentos sobre o mundo e sobre a linguagem.

Como resultado inicial da discussão, o autor agrupa o ensino e aprendizagem dos usos e da reflexão sobre a linguagem em três grandes unidades básicas de ensino:

- 1) a prática de leitura;
- 2) a prática de produção textual;
- 3) a prática de análise linguística.

Como já mencionamos, a *proposta de um ensino da linguagem* que seja *operacional e reflexivo* implica um novo encaminhamento aberto para o trabalho na área. Como tal, foi sendo reelaborada pelo autor e por outros pesquisadores, especialmente linguistas aplicados (a exemplo de Roxane Rojo e Irandé Antunes), que, ao longo do tempo, sobre ela se debruçaram ou com ela dialogaram. A partir da metade da década de 1990, especialmente com a inclusão das teorias de letramento e de gêneros do discurso no debate, novas questões foram se configurando, como a reintrodução da oralidade como objeto de ensino e aprendizagem (MARCUSCHI, 2001; 2002); por exemplo, a necessidade de consideração das *práticas de letramento vernaculares* para propostas de hibridização dessas *práticas* com as *práticas de letramento escolar*, a inclusão dos gêneros do discurso como *unidade* de ensino e aprendizagem (BRANDÃO, 2000; ROJO, 2000; 2009; ROJO e CORDEIRO, 2004; MEURER *et al.*, 2005) e a ressignificação do lugar da prática de análise linguística no âmbito das práticas de leitura/escuta e produção textual.

A partir dessas considerações e propondo uma ressignificação das teorizações de Geraldi (1985, 1993), entendemos que os dois grandes eixos norteadores dos conteúdos passam a ser:

- 1) a linguagem em uso na leitura e na escuta e as implicações da análise linguística para o desenvolvimento de habilidades liga-

Como essas considerações serão, em grande medida, retomadas nas Unidades D e E, nesta seção nos interessa apenas indicar como novas questões e novas respostas foram reconfigurando a proposta de um ensino da linguagem que seja operacional e reflexivo.

das ao uso da linguagem nessas duas modalidades em diferentes gêneros do discurso;

- 2) a linguagem em uso na produção textual oral e escrita e as implicações da análise linguística para o desenvolvimento de habilidades ligadas ao uso da linguagem nessas duas modalidades em diferentes **gêneros do discurso**.

Essa perspectiva será aprofundada nas Unidades D e E.

Ao longo desta quarta seção da Unidade B, historicizamos a disciplina de **Língua Portuguesa**, refletindo acerca do percurso empreendido pelos profissionais a ela vinculados no sentido de transcender uma abordagem linguística sistêmico-categorial, na busca por priorizar práticas de uso da língua na oralidade e na escrita. Sob essa perspectiva, a abordagem gramatical delineou-se sob novos contornos, sendo concebida em uma dimensão operacional e reflexiva. Essa discussão ganhará maior precisão nas próximas Unidades. Antes disso, porém, vamos focalizar, na última seção desta Unidade, os **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa** e sua vinculação com essa nova configuração da disciplina.

7 Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: em busca de um processo de ensino e aprendizagem comprometido com os usos sociais da linguagem

Como vimos na seção anterior, o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa na escola, sobretudo a partir da década de 1980, tornou-se objeto de reflexão crítica dos profissionais dessa área, o que se deu à luz de uma concepção de língua como objeto social, da qual tem redundado a opção por discutir o ensino e a aprendizagem, focalizando as relações interpessoais que a língua institui fora da escola, ou seja, priorizando as práticas sociais de uso da linguagem.

No final da década de 1990, em grande medida como resultado das discussões que tiveram lugar na década anterior – mencionadas na quarta seção desta Unidade –, tanto quanto, também em boa medida, em razão da eclosão no Ocidente do pensamento de teóricos como L. S. Vigotski e M. Bakhtin – respectivamente, nas áreas da Psicologia [da Educação] e da Filosofia da Linguagem –, aos quais fazemos alusões ao longo deste livro-texto, foi produzido, em nível nacional e de forma colegiada, o documento intitulado *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), hoje amplamente conhecido.

Na discussão que fazem sobre a educação, tanto quanto nas diferentes áreas cuja ação escolar propõem-se a parametrizar, os PCNs constituem, em nossa compreensão, a consolidação, no plano institucional, de uma nova proposta de ensino e aprendizagem no país. No que respeita especificamente à Língua Portuguesa como disciplina, o documento estrutura-se a partir da vertente teórico-epistemológica sócio-histórica, ainda que não contenha remissões explícitas a teóricos em particular. Já

no início do fascículo correspondente à Língua Portuguesa – terceiro e quarto ciclos –, o documento registra:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua como sistema simbólico usado por uma comunidade lingüística são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem, os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham e constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 19).

Na sequência, a concepção de linguagem como instrumento de mediação simbólica que institui relações sociais (VIGOTSKI, 2000 [1984]; BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1988 [1929]) se explicita:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo interacional que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem, tanto numa conversa informal entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. (BRASIL, 1998, p. 20).

O documento, ainda, em evidente dialogicidade com o pensamento vigotskiano e bakhtiniano, arremata que a “[...] língua é um sistema de signos específicos, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade” (BRASIL, 1998, p. 20). E, no que respeita ao sistema, o texto do documento veicula: “Aprendê-la [a língua] é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (BRASIL, 1998, p.20).

Assim, a partir de uma concepção de linguagem como objeto social, em **flagrante dialogicidade com o pensamento bakhtiniano e vigotskiano**, os PCNs de Língua Portuguesa entendem que a interação por meio da linguagem implica a realização de uma atividade discursi-



Importa registrarmos o conhecimento de críticas endereçadas aos PCNs no que respeita a uma ancoragem no ideário piagetiano, tangenciado sob a compreensão neoliberal do *aprender a aprender* – tal qual fariam teóricos como César Coll (1994), pesquisador espanhol que teria atuado como assessor na produção dos PCNs (DUARTE, 2004). Em nossa compreensão, no entanto, no que tange especificamente à Língua Portuguesa, os ideários vigotskiano e bakhtiniano parecem flagrantemente ancorar o conteúdo do documento.

va; ou seja, “[...] dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução” (BRASIL, 1998, p.20-21), o que norteia o gênero no qual o discurso se realiza, estando, portanto, implicadas a escolha dos procedimentos de estruturação e a seleção dos recursos linguísticos. Consta do texto:

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem por meio da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto é só um texto quando compreendido como unidade significativa global. (BRASIL, 1998, p.21).

Segundo o documento, todo texto organiza-se “[...] dentro de determinado gênero, em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21). Entendemos que estão subjacentes a esse entendimento teorizações bakhtinianas sobre os *gêneros do discurso*, as quais estudaremos em detalhes na próxima Unidade. Importa, nesta seção, que compreendamos que os PCNs de Língua Portuguesa, ao parametrizarem o ensino e a aprendizagem de língua materna na escola, procedem a uma escolha bastante bem explicitada: o objeto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa, na concepção desse documento, é a “[...] noção de gênero constitutiva do texto [...]” (BRASIL, 1998, p.23). Ainda o documento:

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diferentes gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. (BRASIL, 1998, p. 23-24).

Para dar conta da proposta que traz consigo, o documento recomenda a priorização de textos que veiculem usos públicos da linguagem, os quais favoreçam a reflexão crítica, o exercício das formas de



Na Unidade C retomaremos essa discussão. Na nossa perspectiva, as unidades de ensino e aprendizagem são as práticas de linguagem, constituindo-se os gêneros como unidades de referência para o ensino dessas práticas.

pensamento mais elaboradas, a fruição estética. Há, também, preocupação em ressaltar a importância do trabalho com a oralidade, salvaguardando as especificidades da variação linguística.

Importa frisar que não particularizaremos aqui as importantes relações entre variação linguística e ensino e aprendizagem da língua materna, dadas as restrições de espaço/tempo desta disciplina e o entendimento de que a disciplina de Sociolinguística já empreendeu essa discussão em alguma medida.



Já no que respeita ao ensino dos conhecimentos gramaticais, a abordagem epilinguística norteia a proposta de parametrização. Em que consiste tal abordagem e como empreendê-la no processo de ensino e aprendizagem da língua materna são questões tematizadas nas Unidades que seguem.

Por atividade epilinguística, os PCNs registram o seguinte entendimento: “[...] processos e operações que o sujeito faz sobre a própria linguagem (em uma complexa relação de exterioridade e interioridade) [...] transformações conscientes que o falante faz de seus textos [...] na busca de efeitos de sentido que se expressam pela significação das expressões e pela reconstrução da linguagem [...]” (BRASIL, 1998, p. 28).



Os objetivos e conteúdos do ensino de língua portuguesa são focalizados nos PCNs. Com relação aos primeiros, o documento concebe como finalidade desse processo de escolarização a potencialização do domínio dos alunos no que diz respeito à discursivização nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, “[...] de modo a possibilitar sua inserção mais efetiva no mundo da escrita [e oralidade], ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 32).

No que respeita aos conteúdos, o documento recomenda a articulação desses mesmos conteúdos em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre a língua e a linguagem, o que remete a concepções de Geraldi (1985, 1993) registradas na seção anterior e ressignificadas a partir de nosso entendimento das relações entre esses processos. Sob essa perspectiva – quer se conceba a análise linguística como um eixo em separado, quer se conceba no interior das práticas de leitura/escuta e produção textual –, “[...] tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino de língua

é a produção/recepção de discursos” (BRASIL, 1998, p.34). Esse olhar parametrizador remete, claramente, para a priorização das práticas de leitura e escuta e práticas de produção textual no processo de ensino e aprendizagem da língua materna na escola. O documento arrola gêneros sugeridos para o trabalho com terceiro e quarto ciclos e enfatiza o papel do professor como mediador na potencialização das práticas de uso da linguagem.



Importa que registremos as múltiplas discussões empreendidas entre teóricos da área tendo como foco os PCNs. Brait (2008, p. 24), por exemplo – no que concerne, em nossa compreensão, ao rol de gêneros sugeridos no documento para o trabalho com práticas de oralidade e de escrita –, escreve:

Sem qualquer pretensão de fechar Bakhtin em uma única leitura, o que seria incoerente com sua concepção dialógica de linguagem, as indicações dos PCNs podem ser coerentes e produtivas, e de fato o são em vários aspectos, mas, encerrando o trabalho com o texto em modelos pré-estabelecidos, afastam-se da proposta de dialogismo bakhtiniano diante do texto, dos discursos, da vida, do conhecimento. Ainda que as teorias escolhidas para o ensino e a aprendizagem tenham como fonte, entre outras, o pensamento bakhtiniano, a restrição impede um trabalho mais aberto e histórico com o texto e com seus leitores.

Rojo (2008), por sua vez, ressalta que, nos PCNs, o *texto* é visto como *unidade de ensino* e os gêneros como *objeto de ensino*. Em nosso entendimento, tomar os *gêneros discursivos* como *objeto de ensino*, ao mesmo tempo em que traz consigo a busca por romper com a artificialidade histórica da abordagem da língua em classe – textos que existem apenas na escola e não fazem sentido fora dela –, pode implicar compreensões equivocadas a partir das quais os *gêneros* passam a ser objetificados, estabelecidos *aprioristicamente* e focalizados em uma perspectiva de exaustão, tomados em si mesmos e não como instrumentos instituidores de relações intersubjetivas. Isso, porém, será discutido na próxima Unidade.

Como podemos perceber, no final da década de 1990, com a publicação dos PCNs, parece ter se instituído, no Brasil, a compreensão – que foi gestada na década anterior – de que o trabalho com a língua portuguesa na escola faz sentido quando tomado à luz dos usos da linguagem na sociedade em geral. Conceber a linguagem como objeto social e promover uma ação didático-pedagógica que contemple os *gêneros do discurso* como instituidores das relações sociais e, em razão disso, como objeto de ensino e aprendizagem, parece ser o caminho para uma atividade de escolarização consequente e significativa no que tange à língua materna.

Em que pesem críticas que possamos fazer ao documento, sua condição de marco institucional na mudança das concepções sobre o ensino da língua parece inegável. Escreve Rojo (2008, p.27):

Entendemos que, por *iletrismo*, aqui, a autora quer referenciar *analfabetismo* e/ou *baixos níveis de escolarização*.

A elaboração e a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* representam, em minha opinião, um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular no que se refere aos PCNs de Língua Portuguesa, nas políticas linguísticas contar o *iletrismo* e em favor da cidadania crítica e consciente.

Uma questão que parece se eliciar dessa discussão são as razões pelas quais o ideário consolidado nos PCNs parece não ter ganhado espaço efetivo nas práticas pedagógicas de ensino da língua materna em muitas escolas em nível nacional. Várias respostas têm sido enunciadas para essa questão. Algumas atribuem ao desconhecimento das teorias subjacentes ao documento a razão da impermeabilidade de muitos professores ao seu conteúdo; outras apontam a herança de falta de habituação em leituras profissionais por parte de muitos docentes, enquanto outras tantas tendem a culpabilizar o teor parametrizador do documento como causa dessa impermeabilidade – apontar caminhos, mas não desenhá-los na prática seria um dos motivos de eventual alheamento docente em relação ao documento.

Uma das possíveis razões para essa impermeabilidade, em nosso entendimento, pode estar no fato de que agências formadoras de professores possivelmente tenham descurado de uma formação teórica que encontre eco no texto dos PCNs. Escreve Rojo (2008, p. 31):

[...] esta proposta de organização curricular exige dos órgãos educacionais estatais providências no sentido de uma efetiva reorganização da formação inicial e contínua dos professores, que inclua revisões curriculares dos Cursos de Letras e das disciplinas de Prática de Ensino, e projetos que viabilizem uma formação em serviço dos atuais professores de LP realmente contínua. Isso porque o enfoque lingüístico-enunciativo (teoria de enunciação de vezo bakhtniano, teoria dos gêneros do discurso) adotado nos subsídios e indicações [...] encontra-se praticamente ausente dos currículos de graduação em Letras [...].

Nossa preocupação, nesta seção, foi veicular o entendimento de que os PCNs, como documentos institucionais norteadores do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa no país, agasalham o processo de discussão empreendido desde a década de 1980 – e discutido na seção anterior – cujo eixo é a defesa de uma ação didático-pedagógica na disciplina de Língua Portuguesa que tenha como ancoragem as práticas de uso da língua na oralidade e na escrita. Como esta disciplina compõe a formação de licenciados em Letras – e considerando a citação imediatamente anterior de Rojo (2008) – é de fundamental importância que veiculemos essas compreensões e, especialmente, que registremos as bases teóricas sobre as quais elas se instituem, o que será feita nas próximas Unidades.

Considerações finais da Unidade

Nesta segunda Unidade de nosso livro-texto, discutimos três tópicos fundamentais no processo de formação do professor de Língua Portuguesa. No primeiro deles, focalizamos o ensino e aprendizagem da língua escrita como *um problema linguístico socialmente relevante* – portanto, de interesse da Linguística Aplicada –, mostrando a você resultados de indicadores institucionais que apontam dificuldades de muitos estratos populacionais para lidar com a língua escrita e tentando construir inteligibilidades para esse quadro. Embora se trate de uma visão universalizante que desconsidera particularidades históricas, sociais e geográficas de uso, tais indicadores parecem sinalizar para estrangulamentos que requerem nossa atenção como profissionais da área. Na segunda seção, historicizamos a disciplina de Língua Portuguesa, mostrando a você o percurso de desenvolvimento dessa mesma disciplina desde uma concepção categorial e sistêmica da língua até uma concepção de ensino e aprendizagem da língua materna por meio de práticas de uso social dessa mesma língua. Enfim, na última seção, registramos como os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* agasalham tais novos olhares sobre a disciplina em questão, norteando uma ação escolar que, potencialmente, atue de modo a – se não reverter –, ao menos, evitar a multiplicação de indicadores negativos quanto ao domínio dos usos da língua escrita em diferentes espaços sociais. A seguir, particularizemos ancoragem teórica e procedimentos metodológicos que especifiquem as discussões empreendidas até aqui, de modo a contribuir na formação de licenciados em Letras que possam atuar com base nesse novo ideário.

Unidade C

Teorias linguísticas e ensino de
Língua Portuguesa na escola: a língua
como objeto social



8 Ancoragem teórica da ação pedagógica: considerações iniciais

Esta Unidade veicula a ancoragem teórico-epistemológica de nossa proposta de ensino e aprendizagem de língua materna em uma perspectiva de uso social, concebendo esse mesmo ensino sob uma dimensão sociointeracional. O foco são fundamentos de dois eixos teóricos (e seus desdobramentos) que sustentam nossas discussões: teorizações sobre gêneros do discurso – com base no pensamento do Círculo de Mikhail Bakhtin e pesquisadores contemporâneos afiliados a essa perspectiva teórica – e teorizações sobre o fenômeno do letramento – com base especialmente em estudos de Brian Street, David Barton, Mary Hamilton, Ângela Kleiman e Magda Soares. Discutimos, também, implicações pedagógicas desses temas no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa, particularizando reflexões sobre análise linguística, o que nos remete ao conceito de elaboração didática, já prenunciado em Unidades anteriores deste livro-texto.

Discutimos, nas duas Unidades anteriores, a respeito do foco da *Linguística Aplicada* contemporânea em *problemas linguísticos socialmente relevantes*. Refletimos também sobre o ensino e a aprendizagem da modalidade escrita na escola, no que respeita a dificuldades e obstáculos para que esse processo ressignifique indicadores oficiais que sugerem uma formação escolar lacunar em se tratando dessa modalidade. Empreendemos, ainda, um percurso de retomada da constituição da disciplina de Língua Portuguesa no país e nos embrenhamos, mesmo que brevemente, por encaminhamentos institucionais para o ensino de língua materna, registrados nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

Como pudemos observar, ao longo das duas Unidades anteriores, a abordagem que propomos, neste livro-texto, para o ensino e a aprendizagem da língua materna está ancorada em uma perspectiva teórica que concebe a língua como objeto social. É, assim, objetivo desta terceira Unidade particularizar em que consiste essa mesma perspectiva, destacando dois eixos teóricos de significativa repercussão nos estudos de nossa área contemporaneamente: teorizações sobre *gêneros do discurso*,

de base bakhtiniana, e teorizações sobre o fenômeno do *letramento*. As três primeiras seções que constituem esta Unidade tratam desses temas; as duas seções finais focalizam outro recorte teórico-metodológico que converge para essa discussão, os conceitos de *prática de análise linguística* (FRANCHI, 2006a [1991] e 2006b [1988] e GERALDI, 1985; 1993) e *elaboração didática* (HALTÉ, 1998), questão especialmente importante no conjunto de temas abordados nesta Unidade.

9 Fundamentos do pensamento bakhtiniano: uma epistemologia ancorando a busca de uma mudança no ensino de Língua Portuguesa

Embora a produção intelectual do Círculo de Bakhtin tenha ocorrido entre 1919 e 1974, sua divulgação no ocidente começa a partir da metade da década de 1960 e, no Brasil, passa a ser estudada de modo mais intenso a partir de 1980.

Vale lembrarmos que **Círculo de Bakhtin**: é a expressão cunhada por pesquisadores contemporâneos para se referir ao grupo de intelectuais russos que se reunia regularmente no período de 1919 a 1929, do qual fizeram parte Bakhtin, Volochínov e Medvedev. Bakhtin faleceu em 1975, Volochínov, no final da década de 1920 e Medvedev, provavelmente, na década de 1940. A opção pelo nome de Bakhtin para se referir ao grupo deve-se, em certa medida, à autoria de algumas obras de Volochínov (*Marxismo e Filosofia da linguagem*, por exemplo) e Medvedev, atribuídas também a Bakhtin por alguns estudiosos, e pelo fato de a maioria dos textos do Círculo ser de autoria de Bakhtin. Os livros mais conhecidos do Círculo no Brasil são *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV]), *Estética da criação verbal* (BAKHTIN), *Questões de literatura e estética* (BAKHTIN) e *Problemas da Poética de Dostoievski* (BAKHTIN). Neste livro-texto, usaremos tanto a expressão cunhada pelos pesquisadores quanto o nome Bakhtin para nos referirmos à teorização sobre a linguagem empreendida pelo grupo. Nas referências das obras em que pesa a questão da autoria, seguiremos a opção indicada pelo tradutor da obra, com a indicação da dupla autoria entre parênteses.

Rodrigues (2005) argumenta que podemos considerar Mikhail Bakhtin como problematizador e interlocutor produtivo no campo da *Linguística Aplicada*, mesmo que o centro das discussões do grupo não

tenha sido diretamente o campo dos estudos aplicados. É a concepção de *linguagem*, de *sujeito* e outras concepções correlacionadas, como a de *dialogismo* e *gêneros do discurso*, que produzem esse diálogo produtivo contemporaneamente, pois dialogam teoricamente com as pesquisas no campo da *Linguística Aplicada*: a linguagem situada em contextos de uso e em práticas socioculturais específicas.

A autora ainda comenta que, mesmo que Bakhtin não tenha tido como foco o ensino de línguas, como mencionado no parágrafo precedente, há em seus textos considerações acerca da temática, que surpreendem pela atualidade, como podemos observar nos excertos que reproduzimos a seguir:

Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático [neste excerto o autor está se referindo ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras] exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, i. é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação [enunciado], como um signo flexível e variável. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1988 [1929], p. 95).

A língua materna – sua composição vocabular e estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas [enunciados concretos] que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações [enunciados] e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (por que falamos por meio de enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 282-83).



O manuscrito “Os gêneros do discurso” foi escrito entre 1953 e 1954 e publicado, junto com outros textos, em edição póstuma em 1979, no livro *Estética da Criação Verbal*

Esses excertos, além de lançarem luz sobre o ensino e aprendizagem de línguas e o modo como nos apropriamos da linguagem, indicam a concepção de linguagem e de sujeito que os fundamentam. Retomando o que já anunciamos, uma das grandes contribuições de Bakhtin para os estudos da linguagem e, de modo particular, para o ensino e aprendizagem de língua materna de natureza operacional e reflexivo é a concepção de *linguagem*. Para o Círculo, a *função central da linguagem* não é a de expressão do pensamento nem a de instrumento de comunicação,

mas a de *interação entre sujeitos situados historicamente*. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin (Volochínov) afirma que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas [a língua como sistema de formas, tal como concebida pelo estruturalismo] nem pela enunciação monológica isolada [a língua como expressão de uma consciência constituída individualmente], nem pelo ato psicofisiológico de sua produção [atividade mental interiorizada], mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. [...] A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1988 [1929], p.123-124, grifos do autor).

Vamos tentar entender essa concepção de linguagem e o diálogo que ela estabelece com outras correntes teóricas. Ao não concordar que a *função central da linguagem* seja a de expressar o pensamento, Bakhtin (Volochínov) não nega a relação entre pensamento e linguagem, mas a *função* da linguagem postulada pelo subjetivismo individualista: expressar o pensamento, ou melhor, externalizar para outrem ou para si o *conteúdo* do pensamento, que pode existir sem uma expressão semiótica, ou seja, que pode se constituir sem uma linguagem; e que há primazia desse conteúdo interior sobre sua objetivação, já que todo ato de objetivação (expressão) procede do interior para o exterior. Para o autor, a tese do subjetivismo individualista acerca da função da linguagem é redutora, uma vez que ela circunscreve a função da linguagem à tradutora do pensamento (que existiria fora da linguagem). E mais, “[...] a linguagem é considerada do ponto de vista do falante, como que de *um* falante, sem a relação *necessária* com *outros* participantes da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 270).

Na concepção do Círculo de Bakhtin, o conteúdo a exprimir e sua objetivação externa são criados de um mesmo e único material: a linguagem; logo, não é somente a atividade mental que é expressada, exteriorizada com a ajuda de uma linguagem, mas a própria atividade mental existe sob a forma de signos (verbais e não verbais), que os sujeitos vão se apropriando e internalizando a partir dos processos interacionais de que participam. Bakhtin (Volochínov) (1988 [1929], p. 49, grifos do autor) argumenta que

[...] o psiquismo subjetivo localiza-se no limite do organismo e do mundo exterior, vamos dizer, na *fronteira* dessas duas esferas de realidade. É nessa região limítrofe que se dá o encontro entre o organismo e o mundo exterior, mas esse encontro não é físico: o *organismo* e o *mundo* encontram-se no *signo*.

Não existe, por isso, um abismo, nem ruptura qualitativa (do não semiótico para o semiótico) entre a atividade mental e sua expressão externa. Há, sim, uma mudança quantitativa, ou seja, o discurso interior *adapta-se* às condições sociais da situação de interação. Assim, a *natureza* da linguagem não pode ser reduzida à meio de expressão do pensamento, uma vez que o pensamento já é constituído/organizado pela linguagem, no curso histórico do sujeito nas suas relações sociais com os outros e seus discursos. Sintetizando: a linguagem expressa a exteriorização do pensamento, mas se o pensamento é constituído pela linguagem, a natureza/função da linguagem não pode ser a de traduzir para signos o pensamento, que já é *signico*. Além do mais, o discurso interior constitui-se a partir das relações interativas com o outro (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 270).



Já ao questionar a função da linguagem como *instrumento de comunicação*, Bakhtin (Volochínov) toma como parâmetro de crítica à perspectiva do objetivismo abstrato (de que o estruturalismo é representante) a compreensão de que ela abstrai (retira) a língua do intercurso das relações sociais. Para essa corrente, a língua é vista como um sistema de signos (a *langue*) cujas relações e valores (linguísticos) se estabelecem no interior desse sistema, que se constitui como *norma* de todas as outras manifestações da linguagem. Grosso modo, para se enunciar, o falante faz uso de e realiza esse código da língua no propósito de se comunicar com o outro. Para Bakhtin (2003 [1979]), os esquemas da comunicação propostos por essa perspectiva representam os dois parceiros da comunicação, emissor e receptor, por meio de um esquema ativo do locutor e passivo do receptor – aquele que *recebe* a fala/escrita e a decodifica, por meio de processos passivos de percepção e de compreensão da *fala* do locutor.

O autor salienta que não se pode dizer que esses esquemas estejam errados e que não correspondam a certos aspectos reais da comunicação, mas quando esses esquemas pretendem dar conta, representar o *todo* da linguagem (ou, ainda, ser a sua *norma*, poderíamos acrescentar), esses esquemas passam para os limites da *ficção*. Assim, “Aquilo que o esquema representa é apenas um momento abstrato do ato pleno e real da compreensão ativamente responsiva, que gera a resposta (a que precisamente visa o falante) [...] o papel ativo do *outro* no processo de comunicação discursiva sai extremamente enfraquecido” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 272-273, grifos do autor). Entre outras razões, apontaremos duas das apresentadas pelo autor: o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um enunciado *simultaneamente* adota, para esse discurso, uma *postura de resposta ativa*, construída a partir dos seus horizontes axiológicos (valorativos). Para Bakhtin, *compreender* é contrapor às palavras do outro a nossas contrapalavras.

Além disso, o locutor/autor, ao produzir seu enunciado, postula, conta com essa *resposta ativa do outro*, que já é constitutiva do seu enunciado (falamos e escrevemos levando em conta o outro: o que ele espera de nós, o que esperamos dele etc., o que interfere no que é dito e no modo como é dito.). Ele não espera que o outro apenas duplique sua fala, numa espécie de eco, o que apenas *dublaria* o que o locutor diz na mente do destinatário, mas que este tome uma resposta ativa (de adesão, de rejeição etc.), seja ela imediata ou não, seja verbal ou não verbal, ou traduzida em uma ação (mas mediada pela linguagem) etc. Ainda, o próprio locutor/autor já é um *respondente*, na medida em que seus enunciados vêm de outros enunciados *já-ditos*. Por essas razões, cada enunciado é um elo da cadeia complexa de outros enunciados, princípio da *noção de dialogismo*.



Para o Círculo de Bakhtin, os sujeitos, ao se enunciarem, não tomam as formas da língua de um sistema de signos abstraído das relações sociais e interativas, pois as formas linguísticas se lhes apresentam como elementos de interações e enunciados particulares, situados em contextos socioideológicos precisos. A língua, no seu uso, é inseparável desses

contextos de uso, dos seus falantes e dos valores ideológicos. Bakhtin, em “O discurso no romance”, texto traduzido no livro *Questões de literatura e estética*, diz que

Para a consciência que vive nela [língua], a língua não é um sistema abstrato de formas normativas, porém uma opinião plurilíngüe concreta sobre o mundo. Todas as palavras evocam uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido, uma obra determinada, uma pessoa definida, uma geração, uma idade, um dia, uma hora. Cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; [...] Em essência, para a consciência individual, a linguagem enquanto concreção sócio-ideológica viva e enquanto opinião plurilíngüe, coloca-se nos limites de seu território e nos limites do território de outrem. (BAKHTIN, 1993 [1975], p. 100).

O texto “O discurso no romance” foi escrito entre 1934 e 1935.

Para Bakhtin (Volochínov) (1988[1929]), o enunciado é o produto da interação de dois (ou mais) sujeitos socialmente organizados. A palavra, o discurso, dirige-se a um interlocutor, seja ele imediato ou não, situado socialmente. Não há, pois, enunciado dirigido ao abstrato; o outro, mesmo que seja presumido ou um desdobramento do próprio eu, é a contrapartida, a *medida* da nossa fala. Com essas considerações, aponta para a relação ativa do outro (interlocutor) nos processos interacionais e como a possível reação-resposta desse outro é constitutiva na produção do enunciado. A orientação da palavra/discurso para o interlocutor na interação é explicada pela metáfora da ponte entre os interlocutores: ela se apoia tanto no locutor quanto no interlocutor; ela é o território comum dos dois. Assim,

[...] toda palavra comporta *duas faces*. Ela é terminada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1988 [1929], p. 113, grifos do autor).

Convém ressaltar que a assunção da concepção de linguagem como interação social não deve ser compreendida estreitamente como interação face a face (embora esse diálogo da interação face a face também seja de natureza interacional), mas como sendo a “[...] dinâmica de múltiplas inter-relações responsivas entre posições

socioavaliativas. Na interação vista pelo olhar bakhtiniano, não se trocam mensagens, mas se dialogizam axiologias [valores, pontos de vista]" (FARACO, 2005, p. 219). Através da linguagem o sujeito pratica ações/atos que não existiam antes de sua fala, bem como age sobre seu interlocutor. Também a interação não pode ser vista a partir de duas ou mais pessoas autossuficientes, pois a interação é a condição da possibilidade de sua existência, que se constitui como tal na medida em que o sujeito só se constitui na relação com outros, por isso sua identidade e sua individualidade se definem na relação com a *alteridade*.



Em resumo, a concepção de linguagem como interação humana, em que sujeitos situados historicamente se constituem e dialogizam com o outro, tem como fundamentos:

- a) **A relação constitutiva com a situação social:** Os enunciados não são produzidos no abstrato, mas em situações sociais de interação. Essa situação social de interação mais imediata e o meio social mais amplo *determinam* a constituição do **enunciado**, **pois as esferas sociais** (escolar, religiosa, científica etc.) e os participantes da interação, como elementos constitutivos da interação, *moldam* os enunciados. Os elementos linguísticos, com seu relativo significado, tomam sentido nas interações. A palavra *queridinho*, nos enunciados *Como você é queridinho*, proferido pela mãe a seu bebê, por exemplo, num momento de ternura, tem sentido diferente do que o proferido pela namorada após o namorado tê-la deixado esperando na porta do cinema por mais de uma hora além do horário combinado. A diferença de sentido, expressada pelos diferentes tons que a palavra assume nos dois enunciados, reflete a diferença das situações de interação e da valoração que lhe corresponde. Além disso, se a linguagem se constitui historicamente nas interações sociais, por outro lado, por um processo dialético, ela materializa, dá *acabamento* a essas interações, que não existiriam sem a linguagem.



Abordaremos os conceitos de *enunciado* e de *esferas sociais* na próxima seção.

b) A relação constitutiva com a ideologia: considerando, de forma geral, as ideologias como modos socialmente construídos de ver e perceber (interpretar e valorar) o mundo, como “[...] a expressão, a organização e a regulação das relações histórico-materiais dos homens” (MIOTELLO, 2008, p. 171) cuja existência se materializa em signos sociais, há uma relação constitutiva e dialética entre *linguagem* e *ideologia*. Esta não tem existência fora de uma linguagem; e a linguagem, por sua vez, é marcada pelos valores ideológicos. Disso decorre que a linguagem não é neutra, mas marcada axiologicamente, por isso não há enunciado neutro: todo enunciado é ideológico, pois é proferido dentro de uma esfera socioideológica (seja de uma das esferas da vida cotidiana, seja de uma das esferas especializadas e formalizadas, como a escola, a ciência) e expressa uma posição avaliativa. Por essa razão, Bakhtin (1993[1952-1953]) entende que um enunciado é verdadeiro ou falso, belo ou disforme, sincero ou malicioso, franco, cínico, autoritário etc., pois ele apresenta uma posição axiológica de quem o proferiu. Como lembra Faraco (2003), as diferentes axiologias tornam os signos socialmente plurivalentes, uma vez que as muitas “verdades sociais” se encontram e se confrontam no mesmo material semiótico. Isso faz com que o material semiótico possa ser o mesmo, mas, na sua enunciação concreta, dependendo da voz social em que está ancorado, seu sentido seja diferente. Lembremos, por exemplo, dos diferentes sentidos que a palavra *terra* pode adquirir em enunciados proferidos por sujeitos em diferentes posições axiológicas: latifundiário, sem-terra, astronauta, pessoa se afogando etc.

Retomemos, agora, a relação que indicamos no início desta seção: a concepção de linguagem como interação e o ensino e aprendizagem de língua na escola. Se a escola é uma esfera escolar, com sua finalidade *outorgada* socialmente (a educação formal) e se, como vimos, não há discurso neutro, a construção de um projeto pedagógico *a*, *b*, ou *c* não é um ato neutro, mas construído axiologicamente. Pensar em um projeto político de democratização efetiva da educação é considerar:

para quem é essa escola, qual a finalidade dessa escola, por que ensina a e b? Do que necessitam os sujeitos dessa escola para sua inserção social plena nas diversas esferas sociais?

Repensar a disciplina de Língua Portuguesa na escola, hoje, em uma perspectiva sociointeracionista da linguagem implica, antes de tudo, uma *postura axiológica* (não há enunciados neutros) diferenciada frente aos alunos, uma vez que a linguagem é o lugar de construção de relações sociais e de subjetivação. Logo, o aluno já não pode mais ser visto como sujeito passivo a quem cabe aprender os conteúdos, mas como interlocutor que, com seu horizonte axiológico, traz à escola conhecimentos de mundo e valores com os quais a escola precisa interagir para construir *pontes dialógicas* que propiciem a aprendizagem de alunos e professores, em contextos sociais histórica e socialmente situados, a partir do respeito à diversidade de saberes, culturas e valores.

Em segundo lugar, implica considerar as *finalidades da disciplina*, ou seja, por que ensinamos o que ensinamos hoje aos nossos alunos? Ainda, mais precisamente, se tomarmos os alunos como interlocutores do processo interativo de ensino e aprendizagem, do que esses alunos necessitam hoje para inserir-se nos diversos campos de uso da linguagem e para o qual a disciplina pode desempenhar um papel socialmente relevante? Como já discutido na Unidade B, essas questões nortearam, em grande medida, na década de 1980, a proposição do ensino de natureza operacional e reflexivo da linguagem.

Em terceiro lugar, por ser a teoria da linguagem do **Círculo de Bakhtin** uma teoria que concebe a linguagem a partir dos processos interacionais e dos usos sociais da linguagem, ela nos permite repensar *conteúdos de ensino e aprendizagem* relevantes para a inserção dos sujeitos nas diversas esferas sociais, cujas interações são mediadas pela linguagem nos processos de produção e recepção dos discursos. Nessa perspectiva, a linguagem situada em contextos de uso e em práticas socioculturais específicas, produzida nas práticas de escuta, leitura e produção textual que medeiam as interações sociais, transforma-se em objeto de ensino e aprendizagem, na medida em que é o domínio das práticas dessas interações sociais que pode permitir ao sujeito sua in-

serção efetiva nos diferentes espaços sociais, o que, em última instância, tem implicações de cidadania.

Por essa razão, a leitura, a escuta e a produção textual, além de serem as grandes unidades de ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, como já discutido na Unidade B, devem ser também, junto com outras noções teóricas a elas relacionadas, como as *teorias de gêneros do discurso* e *letramento*, objeto de formação teórica e pedagógica na habilitação do professor. Na seção seguinte trataremos de uma dessas noções, os *gêneros do discurso*.

10 O conceito de *gêneros do discurso*: desdobramentos teóricos e implicações pedagógicas

Se na década de 1980 os discursos e as práticas focalizaram a mudança das finalidades e dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa, a partir na década de 1990, incidiram sobre os modos de operacionalização dessa nova perspectiva, ou seja, sobre a elaboração didática, e, conjuntamente, por um processo dialético, retroagiram sobre a releitura das finalidades e dos conteúdos da disciplina propostos na década anterior.

Retomando o que discutimos na Unidade B, às perguntas dos professores acerca do “E, agora, o que vamos ensinar?”, a proposta do ensino da linguagem de natureza operacional e reflexivo aponta o texto como unidade de ensino e os usos da linguagem como objeto de ensino e aprendizagem, por meio das práticas de escuta, leitura, produção textual e análise linguística. A essa resposta, novas perguntas vieram se somar, como, “Diante da extrema diversidade e heterogeneidade de textos, quais escolher como unidades de leitura?”, “Como elaborar nova prática de ensino e aprendizagem de produção de textos, de modo a explorar a linguagem situada em contextos de uso e em práticas socioculturais específicas, uma vez que a prática da redação escolar não atende a essas novas demandas teórico-pedagógicas?”

Nesse contexto, o conceito de gêneros do discurso entra como um dos elementos favorecedores da releitura da proposta do ensino da linguagem de natureza operacional e reflexivo, propiciada por professores e pesquisadores do campo da linguagem, especialmente por linguistas aplicados, dos quais destacamos Roxane Rojo. Para abordar a noção de gêneros, cumpre-nos relacioná-la com outro conceito-chave da teoria bakhtiniana ainda não apresentado, e com o qual o gênero mantém uma relação constitutiva, a noção de *enunciado*. Dedicaremos as duas seções seguintes à apresentação desses dois conceitos.

Muitos pesquisadores e inclusive os PCNs optam pelo termo *gêneros textuais*. Neste livro-texto usaremos a expressão *gêneros do discurso* por ser esse o termo usado por Bakhtin e, principalmente, pelo risco que vemos num possível modo de apropriação conceitual do termo *gêneros textuais*, isto é, uma compreensão redutora do conceito, associado ao produto e à imanência do texto (os gêneros corresponderiam a diferentes estruturas textuais, por exemplo). Não obstante, se a compreensão resultante do termo remeter aos modos sociais de dizer e agir, não vemos problemas no uso de um ou outro termo. Mais que uma questão terminológica, o que nos preocupa é o conceito arregimentado pelos termos nos atos de compreensão teórica e pedagógica.

10.1 O texto na sua condição de texto-enunciado: unidade da interação humana

Duas considerações importantes acerca do conceito de *enunciado* do Círculo: ele não corresponde ao conceito de *enunciado* da Semântica Argumentativa (atualização da frase), nem ao de *enunciado* da segunda fase da Linguística Textual (Textualidade é aquilo que faz com que um texto seja um texto e não um conjunto aleatório de enunciados/frases, cujo sentido é de unidade menor, interna ao texto).

Para Bakhtin (2003 [1979]), o uso da língua materializa-se na forma de **enunciados**, pois o discurso materializa-se na forma de enunciados concretos e singulares, pertencentes aos sujeitos discursivos de uma ou outra esfera da atividade humana. O autor afirma que os sujeitos não se enunciam por palavras e orações, mas por enunciados (embora os enunciados verbais sejam compostos por palavras e orações), que são as unidades concretas e reais da comunicação discursiva, ou seja, da interação. Assim, “Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)” (BAKHTIN, (2003 [1979]), p. 283).

Da perspectiva da eventicidade, como as interações são irrepetíveis, também cada novo enunciado constitui-se em um novo acontecimento, um evento único e irrepetível da comunicação discursiva (embora possa ser citado/mencionado por outros enunciados, nos processos dialógicos de que participa, em que se manifesta como um novo acontecimento). Ele representa a participação, uma postura ativa do falante dentro de uma ou outra esfera da atividade humana. Nessa perspectiva, o enunciado constitui-se em um elemento inalienável e singular, pois é uma nova unidade da comunicação discursiva contínua, contribuindo para a sua existência e mudança.

Mas é também como elemento inalienável que, da perspectiva da historicidade, o enunciado representa apenas uma fração, um elo, na cadeia complexa e contínua da comunicação discursiva, não podendo ser separado dos outros elos, que geram atitudes responsivas e ressonâncias dialógicas. Nascido na inter-relação discursiva, o enunciado não pode ser nem o primeiro nem o último, pois já é resposta a outros enunciados; surge como sua réplica, e é construído como tal. Bakhtin (2003 [1979]) metaforicamente diz que o locutor não é um Adão mítico, que teria sido o primeiro a se enunciar e a nomear as coisas; ou seja, que poderia falar de um dado objeto sem que esse já fosse significado e valorado por outros enunciados (para

o autor, o nosso acesso aos objetos do discurso é mediado e valorado pelos enunciados com os quais interagimos). Ademais, o próprio discurso interior do locutor se constitui a partir da interação com os enunciados dos outros. Assim, o objeto do seu discurso se torna o ponto onde se encontram as opiniões de interlocutores imediatos ou não, as visões de mundo, as tendências, as teorias etc.

Além disso, estão no seu horizonte os enunciados que o seguem, pois todo enunciado está orientado para o(s) outro(s) participante(s) da interação, e conta com a sua compreensão concreta e ativa; por isso cada enunciado é dialógico, pois se origina de outros enunciados e é dirigido a outra pessoa; a sua compreensão e a sua resposta. Essa orientação interfere no modo como o enunciado se constitui: sua finalidade, seu tom, seu estilo, o modo de abordagem do objeto do discurso, sua extensão etc. Exemplifiquemos: Um médico especialista no tratamento da AIDS, em uma dada situação de interação, profere palestra de prevenção e tratamento da AIDS a jovens da cidade onde reside e, em outra situação de interação na sua instituição, como um congresso sobre os novos meios de prevenção e tratamento da AIDS, profere palestra apresentando resultados de pesquisa a seus pares da ciência. Embora os dois enunciados produzidos pelo médico sejam nomeados como *palestra*, as diferentes situações sociais de interação provocam a produção de enunciados distintos, pertencentes a gêneros distintos, apesar do mesmo nome: para os jovens, um enunciado menos formal e menos técnico, mais informativo e com um tom apelativo para os modos de prevenção que os jovens devem tomar; para seus pares da academia, um enunciado mais formal, com o uso da metalinguagem da área, cuja finalidade é apresentação dos resultados de pesquisa. Como podemos observar, a diferença de situação de interação, de que fazem parte os diferentes interlocutores imediatos citados, *interfere* na produção dos enunciados.



Esse princípio do dialogismo dos enunciados, semelhantemente à noção de interação, não pode ser reduzido ao diálogo face a face (em-

bora esse diálogo também seja dialógico), pois, como mencionado, o dialogismo é um *princípio da constituição dos enunciados*. Um romance publicado em livro, por exemplo, é um enunciado, pois é um elo da comunicação verbal. Ele é resultante de outros enunciados com os quais seu autor se relacionou e conta com a reação-resposta dos interlocutores, a leitura-apreciação estética, que se manifesta no discurso interior, em conversas face a face, nas resenhas publicadas nos jornais etc.

Tal como o enunciado não pode ser *desconectado* de sua relação dinâmica com os outros enunciados, pertencentes aos outros participantes da comunicação discursiva, da mesma forma, como vimos no exemplo anterior, ele não pode ser separado da situação social de interação. Não se pode compreender o enunciado sem correlacioná-lo com a sua situação social, pois o discurso, como fenômeno de comunicação social, é *determinado* pelas relações sociais que o suscitaram. Há um vínculo efetivo entre *enunciado e situação social*, ou melhor, a situação se integra ao enunciado, constitui-se como uma *parte dele*, fundamental para a compreensão de seu sentido. Todo enunciado é composto de duas dimensões inextricáveis, sua dimensão verbal (ou outro sistema semiótico, como a música, a pintura, o desenho etc.) e sua dimensão social. Fazem parte dessa dimensão o horizonte espacial e temporal do enunciado (quando e onde foi proferido), o horizonte temático (quais seus objetos/temas de discurso) e o horizonte axiológico (em que esfera social é proferido, que valores atribui ao que enuncia, uma vez que não há enunciados neutros). Essa dimensão social corresponde à situação social de interação do enunciado, que deve ser vista não como elemento externo ao enunciado, mas como integrante dele.

Para o Círculo de Bakhtin, se desconsiderarmos essa dimensão social, perdemos a noção de *enunciado*, pois, *abstraída* da situação de interação, a dimensão verbal perde a sua condição de unidade de interação para se tornar uma estrutura textual apenas. No manuscrito “O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras Ciências Humanas”, publicado no livro *Estética da criação verbal*, Bakhtin aborda essa questão, também relevante para a formação do professor de Língua Portuguesa e sua atuação em sala de

aula. Embora o termo *texto* esteja presente hoje em vários campos do conhecimento e na esfera escolar, o Círculo usava predominantemente os termos *enunciado* e *obra* (quando a temática girava em torno da arte) para se referir às unidades de interação. Duas hipóteses podem ser levantadas para tal situação: o termo *texto* ainda não tinha a grande circulação que tem hoje, ou foi uma opção teórica para se distanciar da perspectiva mais imanente com que era tratado pela Filologia (e pela Linguística Textual nas suas primeiras fases de atuação, poderíamos hoje acrescentar).



Para Bakhtin (2003[1979]), o *texto* (verbal – oral ou escrito – ou também em outra forma semiótica) é a unidade, o dado primário e o ponto de partida para todas as disciplinas do campo das ciências humanas, apesar das suas finalidades científicas diversas. Ele é a realidade imediata para o estudo do homem social e da sua linguagem, pois a constituição do homem social e da sua linguagem é mediada pelo texto. Na continuidade do manuscrito, o autor salienta que *dois aspectos determinam um texto como um enunciado*: o seu projeto discursivo (o querer dizer do locutor) e a realização desse projeto (marcada pelas condições sociais e do gênero do discurso), sendo que a inter-relação entre eles imprime o *caráter* do texto como enunciado. Assim, o texto visto na sua condição de enunciado tem uma função ideológica particular, tem autor (locutor) e interlocutor; mantém relações dialógicas com outros textos (textos-enunciados) etc., isto é, tem as mesmas características do enunciado (*texto e enunciado*, nessas condições, podem ser considerados como termos sinônimos), pois é concebido como tal.

O manuscrito “O problema do texto na Lingüística, na Filologia e em outras ciências humanas” foi escrito entre 1959 e 1960 e publicado, junto com outros textos, dentre os quais “Os gêneros do discurso”, em edição póstuma em 1979, no livro *Estética da Criação Verbal*.



Essa possibilidade de olhar teoricamente o texto na sua condição de enunciado ou fora dela deve-se, segundo o autor, aos dois polos (ângulos) a partir dos quais o texto se constitui: o polo da língua como sistema e do texto na sua imanência, e o polo da língua como discurso e do texto na sua condição de enunciado. O primeiro polo do texto, abstraído (retirado) da sua situação social, está relacionado com tudo aquilo que é e pode ser reproduzido e repetido no texto,

ou seja, a língua como sistema de signos e o texto como sistema de signos e estrutura textual. O segundo polo do texto é o do acontecimento irrepetível do enunciado, que pertence ao texto, mas que só se manifesta na situação, na interação com outros textos (enunciados). Os dois polos do texto aparecem como algo absoluto e incondicional para Bakhtin: sem um sistema de signos não há interação, do mesmo modo que a língua e o texto abstraídos da situação de interação perdem sua condição de mediadores e constituidores dessa interação.



Desse modo, quando Bakhtin salienta que a constituição do homem social e da sua linguagem é mediada pelo texto, que o texto é o ponto de partida para o estudo do homem social e da sua linguagem, ele está se referindo ao *texto na sua condição de enunciado*. Segundo o autor, na análise científica, pode-se ir tanto para o primeiro quanto para o segundo polo do texto. Na primeira orientação, pode-se ir para a análise da *língua* do autor, de uma época, da língua nacional ou ainda para a potencial língua das línguas (abordagem do estruturalismo). Na segunda orientação, pode-se ir para a análise do enunciado, das relações dialógicas, dos gêneros do discurso etc.

Rodrigues (2001) sintetiza essa perspectiva do autor a partir de uma representação gráfica, que apresentamos ao lado.

Essa discussão em torno dos diferentes olhares que se pode ter acerca do texto tem implicações diretas na atuação do professor de Língua Portuguesa. Se o professor, nas aulas de leitura e produção textual, concebe o texto como sistema

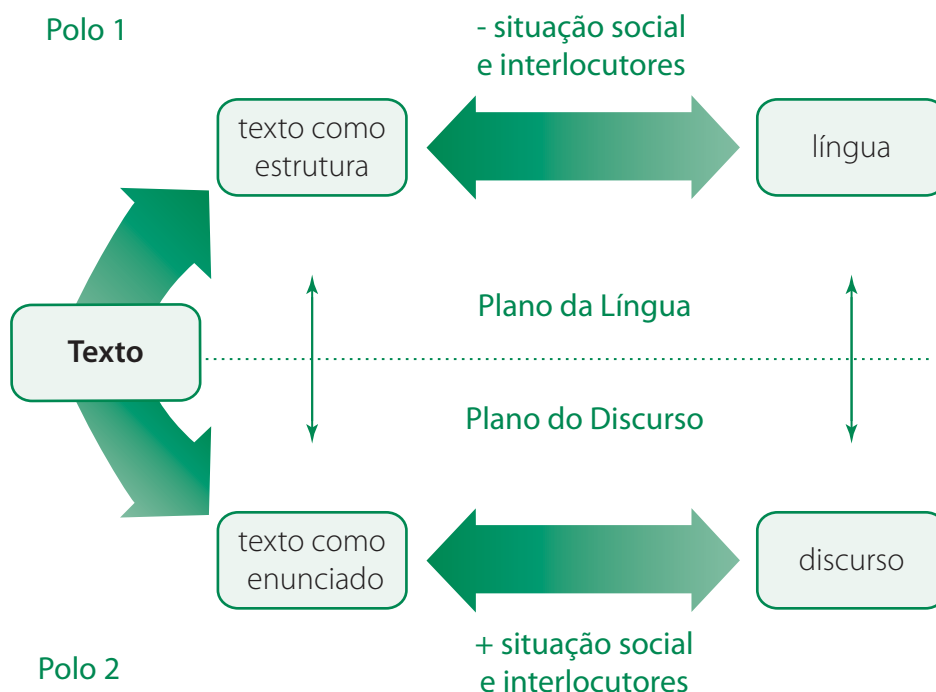


Figura 10.1: Relação entre texto e enunciado. Fonte: Rodrigues (2001)

fechado e estrutura textual, ele o abstrai da situação social de interação, dos participantes dessa interação e das relações dialógicas que o engendraram e dos valores socioideológicos que o perpassam, que é a condição de existência do texto como enunciado, ou seja, como unidade de interação. Na perspectiva do ensino da linguagem de natureza operacional e reflexivo, ao se postular que o texto é a unidade de trabalho, compreende-se o texto visto na sua condição de *enunciado*.

Por fim, uma leitura apressada da noção de *enunciado* como evento único e irrepetível poderia levar a crer que sua produção e compreensão sejam livres, ou seja, que não haveria princípios norteadores da produção das interações e dos usos da linguagem. Bakhtin (2003[1979]) destaca que a construção do enunciado, apesar da vontade discursiva (intenção discursiva) do falante, não pode ser considerado como uso e combinação absolutamente livres das formas da língua e nem como um *ato individual* no sentido estrito desse termo, opondo-se ao conceito de *social*. Nem os processos de compreensão se dão fora do âmbito social. A construção dos enunciados e sua compreensão são produzidos segundo certas condições sociais, certos modos sociais de dizer e agir; em outros termos, os enunciados possuem formas *típicas* para a sua constituição, os *gêneros do discurso*. Trataremos desse conceito na próxima seção.

10.2 Os gêneros do discurso: mediadores da interação e da produção de sentidos

Como mencionado ao final da seção anterior, Bakhtin estabelece relação constitutiva entre **enunciados** e gêneros do discurso ao afirmar que todos os enunciados possuem *formas típicas* para a estruturação da totalidade discursiva, *relativamente estáveis e normativas*, necessárias tanto para a sua produção (do enunciado) quanto para sua compreensão, os *gêneros do discurso*.

Vamos tentar explicitar essa relação constitutiva entre enunciados e gêneros e a compreensão do conceito de *gêneros* na teoria dialógica da linguagem (com atenção para os sentidos que as expressões *formas típicas*, *tipos* de enunciados, *formas relativamente estáveis e normativas* adquirem nesse quadro teórico).



Mantemos o termo *enunciado* por questão de coerência com a teoria de referência de que nos valem nesta seção para apresentar o conceito de gêneros. Esse termo pode ser intercambiado pelo termo *texto*, desde que entendido na concepção que lhe confere Bakhtin: o texto visto na sua condição de enunciado.

Embora os estudos de gêneros sejam antigos, eles foram ressignificados pelo **Círculo de Bakhtin**, que ampliou seu escopo ao propor que todos os nossos enunciados são construídos a partir de um gênero do discurso (e não apenas os enunciados do âmbito da literatura e da retórica) e buscou entender os gêneros não a partir de aspectos formais comuns fixos e imutáveis dos textos (produto, abstraído da situação de interação), mas como constituídos por e constituidores das interações humanas.

Faraco (2003), em uma pequena digressão etimológica, lembra que o termo *gêneros* remonta à base indo-europeia **gen-*, que significa 'gerar', 'produzir'. Acrescenta que, em latim, relaciona-se com essa base o substantivo *genus, generis* (que significa 'estirpe', 'linhagem') e o verbo *gigno, genui, genitum, gignere* (que significa 'gerar', 'criar', 'produzir'). Observa que "[...] esse segmento vocabular se desenvolve a partir da semântica do processo de gerar (procriar) e dos produtos da geração (da procriação)" (FARACO, 2003, p. 108). Por essa breve digressão etimológica do termo, podemos observar duas noções (conceitos) teóricas distintas de gêneros do discurso que se constituíram historicamente: uma centrada no produto, de visão taxionômica, e outra centrada no processo, de visão interativa.



A respeito da noção de *gêneros como unidade de classificação* – reunir entes diferentes, no caso, textos, com base em traços comuns, resultando em tipos (taxionômicos) de textos, que compõem as diferentes tipologias textuais –, Faraco (2003) diz que ela deriva da noção de estirpe (linhagem) para o mundo dos objetos literários e retóricos, pois "[...] como as pessoas podem ser reunidas em linhagens por consangüinidade, o mesmo se pode fazer com os textos que têm certas características ou propriedades comuns" (FARACO, 2003, p.108). O autor observa ainda que, salvo algumas exceções (entre as quais podemos incluir os trabalhos de Aristóteles), na história da teoria dos gêneros literários e retóricos, eles foram interpretados muito mais na perspectiva dos produtos que dos processos. O foco de atenção foram, por conseguinte, as propriedades formais, o que levou os estudiosos, em vários momentos históricos, a interpretá-los a partir de uma forte propensão reificadora

e, por consequência, normativa das produções artísticas e retóricas: as características formais dos gêneros foram tomadas como propriedades fixas, com padrões inflexíveis, aos quais restava *aderir in totum*.

Não é a essa noção de gêneros que se filia a teoria de gêneros do **Círculo de Bakhtin**, uma vez que ela não toma as propriedades formais dos **gêneros em si** (o produto das atividades humanas apartado das suas condições de produção), mas o *processo de produção dos gêneros no âmbito das atividades humanas mediadas pela linguagem*: o processo de constituição dos gêneros correlacionado às funções das interações sociais no interior das esferas sociais e, uma vez constituídos [os gêneros], à função mediadora que exercem nessas interações sociais. Passemos ao desdobramento dessa noção.

Em “Os gêneros do discurso”, Bakhtin estabelece relação constitutiva entre os usos da linguagem e as atividades humanas: todas as esferas da atividade humana estão relacionadas com a linguagem (ou seja, não há interação sem linguagem), que se materializa nos enunciados produzidos nas interações; os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades dessas esferas (o conteúdo temático, o estilo e a composição do enunciado estão correlacionados às condições específicas e às finalidades dessas esferas).

Os gêneros, vistos como *tipos* relativamente estáveis dos enunciados singulares, constituem-se *historicamente* a partir de situações da vida social não totalmente estáveis, ou seja, dentro dos diferentes intercâmbios comunicativos sociais, que se realizam nas diferentes esferas sociais. Os gêneros se constituem, estabilizam-se (relativamente) e se modificam *historicamente* no interior das esferas sociais (esferas cotidiana, religiosa, artística, escolar, jornalística, científica, política etc.). Cada esfera social, com sua função socioideológica e discursiva particular (estética, educacional, jurídica, religiosa, jornalística, cotidiana etc.) e suas condições concretas específicas (organização socioeconômica, relações sociais entre os participantes da interação, desenvolvimento tecnológico etc.), *historicamente* formula na/para a interação verbal (ou outra materialidade semiótica) determinados gêneros do discurso, que lhes são específicos. À medida que a esfera se amplia e se complexifica, ou seja, que novas situações sociais de interação vão emergindo, novos gêneros

Essa noção de gêneros não nega a existência de características e propriedades comuns entre os textos-enunciados pertencentes ao mesmo gênero, mas não as restringe à materialidade do texto, nem as concebe como acabadas, o que quebraria o vínculo dialético entre gêneros, enunciados e atividades humanas e anularia a noção de criatividade (de criação) da linguagem.



vão se constituindo (bem como outros vão se extinguindo à medida que as interações sociais que eles medeiam de ter função interativa). Busquemos exemplificar a relação entre gêneros e esferas sociais:

- a) **A relação de constituição entre gêneros e esferas sociais:** os gêneros escolares e os gêneros jornalísticos não preexistem à constituição da escola e do jornalismo como instituições sociais, com suas finalidades atribuídas pela sociedade.
- b) **A dinâmica dos gêneros no interior das esferas sociais:** gêneros vão se extinguindo, surgindo ou se acomodando como resultado das dinâmicas interativas no interior das esferas sociais. Por exemplo, na esfera cotidiana, o *gênero diálogo de salão* dos séculos passados extingue-se na medida em que essa interação social deixa de existir como evento social; o *e-mail* reconfigura a função da carta impressa; na esfera da arte literária, deixa de existir como gênero produtivo a epopeia ao passo que novos gêneros vão se consolidando, tais como o romance; na esfera escolar, com o advento das novas tecnologias de interação, os processos de ensino e aprendizagem passam a ser mediados por novas possibilidades interativas, como o fórum educacional.

Diante dessa resignificação da noção de gêneros, percebemos que a variedade e a riqueza dos gêneros é extremamente grande, porque as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e porque, como já discutimos, em cada esfera existe um repertório de gêneros particulares que se diferencia e cresce à medida que a própria esfera se desenvolve e se *complexifica*. É assim que se encontra uma grande variedade de gêneros, diversos entre si, criados pelos diferentes intercâmbios comunicativos sociais, como, por exemplo:

- a) na esfera do trabalho: a ordem, padronizada e normativa;
- b) na esfera íntima: o diálogo, marcado pela relação simétrica (ou não) entre os interlocutores;
- c) na esfera literária: o romance, em que um estilo individual faz parte do seu objetivo;
- d) na esfera jornalística: a carta do leitor, curta, orientada para a editoria e os leitores;

- e) na esfera escolar: o livro didático, gênero que, intercalado ao gênero *aula*, interpõe-se como produtor dos processos de elaboração didática dos conteúdos escolares.

Mas como surgem e (relativamente) se estabilizam os gêneros? Por que Bakhtin os definiu como *tipos* de enunciados? Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, ao mencionar a constituição de gêneros da esfera cotidiana, Bakhtin (Volochínov) (1988 [1929], p. 125) diz que só podemos falar da existência desses gêneros “[...] quando existem formas de vida em comum relativamente regularizadas, reforçadas pelo uso e pelas circunstâncias”. Em *Estética da criação verbal*, Bakhtin afirma que os gêneros correspondem a situações *típicas* da comunicação discursiva. Como mencionamos nos parágrafos precedentes e na citação anteriormente exposta, os gêneros do discurso se constituem a partir do surgimento e relativa estabilização de novas situações sociais de interação no interior das esferas sociais. De maneira simplificada, podemos dizer que a cada situação social de interação corresponde um gênero do discurso. Assim, é do ponto de vista da dinâmica das interações sociais e de sua historicidade que podemos entender o termo *tipo* na definição de que os gêneros correspondem a situações *típicas* de interação: ele não assume o sentido de **taxionomia** das interações humanas, mas tipificação social, resultado dos processos interativos realizados pelos sujeitos, que vão constituindo certas regularidades.

Como vimos na unidade anterior, os enunciados são a unidade de interação no interior das situações sociais. No parágrafo anterior, definimos que os gêneros correspondem às situações sociais de interação, pois nascem no seu interior. Busquemos aproximar essas duas noções de modo a explicitar a razão de Bakhtin ter definido também os gêneros como *tipos relativamente estáveis e normativos dos enunciados singulares* ou *tipos temáticos, estilísticos e composicionais de enunciados* (BAKHTIN, 2003[1979]). Pensando na consolidação de uma nova situação social de interação, os enunciados que se produzem a cada novo acontecimento dessa situação aproximam-se de enunciados de outros gêneros próximos àquela situação, até que, aos poucos, junto com a relativa estabilização dessa situação social de interação, estabiliza-se também um certo modo de se enunciar, um certo uso dos recursos

Taxionomia

Houaiss (2009, p. 1820) define *taxionomia* como “ciência ou técnica de classificação”.

abc

linguísticos, uma certa composição enunciativa dos participantes da interação etc, ou seja, um certo modo de os enunciados se produzirem, o que constitui um novo gênero do discurso. O vínculo entre gênero e enunciado só pode ser compreendido nessa relação histórica. Eles são *tipos* de enunciados relativamente estáveis que se constituíram *historicamente*, pois surgem desses enunciados *primeiros*; e, dessa forma, compartilham das propriedades sociodiscursivas dos próprios enunciados, bem como, por um processo dialético, funcionam e agem sobre a produção dos novos enunciados dessa situação social de interação, como veremos adiante. A noção de *tipo*, tal como já comentado acerca da relação entre gêneros e situação social de interação é entendida como tipificação (regularidade) social e não como taxionomia dos enunciados a partir de uma dada propriedade formal (ou não) entre eles.

Bakhtin (2003[1979]) salienta que o enunciado se caracteriza por três dimensões constitutivas: seu tema (referido a objetos e sentidos), seu estilo (seleção dos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua, para os enunciados verbais) e sua composição (seleção dos procedimentos composicionais para a organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva e para levar em conta os participantes da comunicação discursiva). Vale lembrar, entretanto, que, como elo da comunicação discursiva, *produto* da interação verbal em um tipo particular de situação social, ele é construído, inscreve-se dentro de uma formulação genérica (de gênero) específica e partilha de características de gênero comuns aos outros enunciados daquela situação de interação. Assim, o tema, o estilo e a composição de cada enunciado estão vinculados necessariamente à totalidade do enunciado e ao gênero do qual esse enunciado é um *representante*. O autor afirma que, por essa condição, o enunciado também estabelece relações dialógicas com os outros enunciados do mesmo gênero.

Em relação ao *conteúdo temático*, observamos que cada esfera social tem sua orientação específica para a realidade, seus objetos de discurso, sua função socioideológica específica. Se, na realidade, os objetos do mundo são inesgotáveis, quando se convertem em tema do enunciado,

adquirem um sentido particular, um caráter relativamente concluído, dependendo de condições determinadas, em um determinado enfoque do problema, em um material dado, nos limites da intenção (vontade, propósito discursivo) do autor. Os gêneros, com seus propósitos discursivos, não são indiferentes às especificidades da sua esfera. Assim, todo gênero tem um conteúdo temático determinado, isto é, um domínio de sentido de que se ocupa o gênero: seu objeto discursivo, sua orientação de sentido específica para com ele. Vejamos: embora todos os dias os jornais publiquem notícias (textos-enunciados) sobre assuntos diversos, todos esses assuntos relacionam-se ao tema do gênero *notícia*, que é divulgar os acontecimentos sociais da atualidade de interesse do público leitor do jornal e da empresa a que pertence o jornal. O tema do gênero romance, para Bakhtin, é o homem que fala e sua fala (seu discurso). Em síntese, o tema, de natureza semântica, materializa a relação do enunciado e do seu gênero com os objetos do discurso e seus sentidos.

O *estilo* diz respeito ao uso *típico* (como já salientamos, no sentido de regularidade) dos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua (para os gêneros verbais). Para o Círculo, os estilos individuais de um enunciado, bem como os de língua, são estilos genéricos (de gêneros) de determinadas esferas da atividade e comunicação humana. Bakhtin salienta que onde existe um estilo existe um gênero, pois o estilo de um enunciado é o do gênero no qual o enunciado se encontra construído. Todo enunciado, por ser individual, pode apresentar aspectos da individualidade do falante, ou seja, pode absorver um estilo particular, mas nem todos os gêneros são capazes de *refleti-lo* da mesma maneira. As condições mais produtivas se encontram na esfera literária, em que um estilo individual faz parte dos propósitos do gênero, pois é uma das funções da comunicação artística. Os gêneros menos produtivos para incorporar um estilo individual são aqueles mais estabilizados e padronizados, como a instrução de trabalho, a ordem militar, o ofício, o cumprimento (saudação da vida cotidiana). Por exemplo, os gêneros científicos apresentam um estilo impessoal, que cria um efeito de *objetividade e neutralidade* do discurso científico. Certas expressões, como “era uma vez”, “alô”, “misture todos os ingredientes até obter uma massa homogênea”, “este artigo tem por objetivo”. lembram gêneros em cujos enunciados costumam aparecer: *conto de fadas, telefonema, receita culinária e artigo científico*.

A *composição* do enunciado diz respeito aos seus procedimentos composicionais determinados para a organização, disposição, combinação, acabamento da totalidade discursiva e para levar em conta o autor e os outros participantes da comunicação discursiva. Na produção do enunciado, é a noção acerca da forma do enunciado total, isto é, de um gênero do discurso específico, que coloca o discurso em determinadas formas composicionais e estilísticas. Para Bakhtin, uma das causas de se ter subestimado os gêneros como a unidade do discurso deve-se justamente a sua heterogeneidade no que se refere a sua dimensão (extensão discursiva) e a sua composição.

Alguns pesquisadores que tomam os gêneros como objeto de pesquisa releem a noção de *composição* do Círculo de Bakhtin como estrutura do texto, associando a ela a noção de *sequências textuais* (ou *tipos textuais* em outras teorias), propostas por Jean-Michel Adam, tais como sequência narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva, dialogal. Nessa associação, buscam observar se os gêneros apresentam certa regularidade de predominância dessas sequências. Embora Bakhtin pense também a noção de composição ligada à materialidade textual, ela transcende essa dimensão, pois o autor inclui na definição a “[...] relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc.” (2003 [1979], p. 266). Se atentarmos para a parte final dessa definição, ela engloba no conceito de composição elementos da situação de interação, a saber, os seus participantes. Faz parte da dimensão composicional do enunciado também como se compõe a cena interativa: quem são discursivamente os interlocutores, que papéis exercem, qual a relação entre eles etc.

Nessa perspectiva, podemos dizer que à composição do gênero estão ligadas as noções de autoria e interlocutor quando Bakhtin (2003 [1979]) afirma que cada gênero tem uma concepção de autor e de interlocutor: “[...] todo enunciado tem uma espécie de autor, que no próprio enunciado escutamos como o seu criador” (BAKHTIN, 1997[1929], p.184); e que sentimos no enunciado como uma intenção (vontade) discursiva única, uma postura valorativa determinada dentro de uma situação concreta da comunicação discursiva, orientada para a resposta ativa do interlocutor. Assim, a autoria independe do fato de o enunciado ser o produto de um

Os PCNs vinculam essas sequências ao estilo dos enunciados e dos gêneros.

Trata-se da obra *Problemas da Poética de Dostoiévski*.

indivíduo, o trabalho de um grupo de pessoas etc. A autoria do enunciado depende do gênero, pois todo gênero tem uma concepção própria de autoria: romancista, cronista, articulista, repórter, professor, mãe etc. A manifestação de aspectos de uma postura individual de autoria (estilo próprio, visão de mundo etc.) vincula-se à concepção de autoria do gênero: o que diz/pode dizer e o que se espera que diga um pai, um professor, um produtor de Trabalho de Conclusão de Curso etc.

A orientação dialógica do enunciado para a resposta do destinatário, como visto na seção anterior, também influencia na constituição do enunciado. Todo enunciado tem um destinatário, estando orientado para a sua postura ativa de resposta: uma contestação ou um consentimento, o cumprimento de uma ordem, ou uma resposta de ação retardada etc. A relação social entre o autor e o destinatário determinam, igualmente, a construção do enunciado. Essas especificidades se marcam nos gêneros do discurso, que, além de possuírem uma forma específica de autoria, possuem sua própria concepção de interlocutor. A diferentes interlocutores, de diferentes interações socioideológicas, estão dirigidos gêneros como *livro didático, tese, sermão, editorial, encíclica, curriculum vitae, ordem de serviço*, pois preveem posições discursivas distintas de interlocutores.

Apresentada a definição de gêneros como *tipos temáticos, estilísticos e composicionais de enunciados*, com atenção para a noção de *tipo* como tipificação histórica, regularidades resultantes das atividades humanas, passamos à discussão do que o Círculo entende como relativa *normatividade* dos gêneros, ao definir os gêneros como *tipos relativamente estáveis e normativos dos enunciados singulares*.

Bakhtin (2003[1979]) diz que sempre falamos por meio de gêneros do discurso, ou seja, todos os nossos enunciados (incluindo a compreensão, que também é um enunciado) são construídos e significados a partir de um gênero. Pontua, ainda, que, “Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 283). O projeto discursivo do

sujeito, com sua individualidade e subjetividade, *adapta-se* ao gênero da interação. Por essa razão, para além do domínio das formas da língua (léxico, gramática), é necessário, para uma compreensão mútua, o domínio das formas do discurso, isto é, o domínio dos gêneros.

O autor salienta que as formas da língua e os gêneros do discurso se *adquirem* conjuntamente e em estreita relação. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (pois o uso da língua se dá em forma de enunciados), e construí-los a partir das condições de um dado gênero. Assim,

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas dos enunciados e justamente com essas formas. As formas da língua [...] e os gêneros do discurso chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculad[os]. (BAKHTIN (2003[1979]), p.282-283).



Aqui podemos citar como exemplo os alunos que ingressam no ensino superior. Mesmo tendo um bom domínio de língua e de muitos gêneros, eles têm dificuldades na produção e na compreensão dos gêneros da esfera da ciência, uma vez que pouco contato tiveram com esses gêneros antes do ingresso no curso superior.

Essa citação respalda a proposta do ensino da linguagem de natureza operacional e reflexivo, pois sustenta que os usos sociais da linguagem são apropriados pelos falantes nos processos interacionais de que participam e que a ação e a compreensão mútua nesses processos interacionais requerem o domínio dos gêneros do discurso dessas interações. Bakhtin lembra que existem pessoas que têm um bom domínio da língua, mas sentem-se impotentes em algumas esferas da comunicação, porque não dominam os gêneros dessa esfera. Ele exemplifica essa posição com o relato de que podem existir pessoas que dominam os gêneros de diversas esferas secundárias, dentre elas a da ciência, pois sabem ler relatório, desenvolver uma discussão científica, mas se calam ou intervêm de forma desajeitada em uma conversa cotidiana. Trata-se, para o autor, não de uma questão de pobreza vocabular, mas de uma inabilidade de interagir por meio desse gênero.

É a noção acerca da totalidade do enunciado, isto é, de gênero do discurso, que *'baliza* o falante no processo interacional. Na construção do discurso, já lhe antecede a totalidade do seu enunciado tanto na forma de um projeto discursivo individual como na forma de um gênero específico, no qual se materializará enunciado: *relato, ordem de serviço,*

bilhete, romance, conto, crônica, artigo, editorial, resenha, tese, palestra etc. Nos processos interacionais, os gêneros do discurso se constituem, para o falante, como referência para a construção do enunciado: em que esfera social encontra-se o falante e seu interlocutor; em que situação social de interação está se enunciando; que papel de autoria assume nessa interação; quem é seu interlocutor previsto; e, a partir da consideração desses aspectos da interação do gênero e da situação de interação imediata, o que pode/deve dizer e como dizer etc. Bakhtin (2003[1979]) afirma que é essa relação entre o projeto discursivo e o gênero do discurso que produz os enunciados.

Para o interlocutor, os gêneros funcionam como um horizonte de expectativas, indicando, por exemplo, a extensão aproximada da totalidade discursiva, sua determinada composição, bem como aspectos da expressividade do enunciado. Ao se relacionar com o discurso alheio, o interlocutor, desde o início, infere o gênero daquele enunciado e, dessa forma, as propriedades genéricas em questão já se constituem em índices indispensáveis à compreensão (interpretação) do enunciado: qual a finalidade da interação; o que pretende o autor; o que deseja do interlocutor etc. Tal qual para o falante, o conhecimento dos gêneros do discurso é importante para o interlocutor *compreender e significar* o enunciado do outro e, conjuntamente, construir a sua reação-resposta.

Como podemos observar, a noção de *norma* dos gêneros diz respeito à sua *condição de geradora e significadora dos enunciados*; assim, se, de uma perspectiva, os gêneros, como regularidades dos enunciados, constituem-se como certa *norma* (e não *normativismo*), ou, dizendo de outro modo, constituem-se como *referência* enunciativo-discursiva para a produção e compreensão dos enunciados, de outra perspectiva, como balizas e horizontes de expectativas nos processos interacionais, demonstram sua potencialidade de *significar os enunciados, de produzir sentidos*.

A esse respeito, convém ainda ressaltar a questão da *relativa estabilidade* dos gêneros. Considerando que tanto os gêneros quanto as formas da língua se constituem nos intercursos das interações sociodiscursivas e fazendo comparação entre eles, os gêneros, por seu lugar e papel no conjunto da vida socioideológica, são mais sensíveis às mudanças sociais que as formas linguísticas. Os gêneros, em especial os primários,

de quem falaremos mais diante, *refletem* de maneira mais imediata e flexível as transformações da vida social, bem como as diferenças culturais. Por essa razão, Bakhtin destaca a *relativa* estabilidade dos gêneros, pois salienta seu *movimento* entre a unidade e a continuidade (ou entre o dado e o criado), entre a eventicidade e a historicidade.

Se observarmos, por exemplo, notícias publicadas no jornal no início do século XX e hoje, notamos uma mudança significativa no estilo do gênero *notícia*, que assume hoje um tom impessoal, resultado da pretensa busca de neutralidade pelo jornalismo. Outro exemplo bastante representativo da relativa estabilidade dos gêneros, ligada às mudanças da vida social, pode ser demonstrado com a *receita culinária*. Enquanto a receita de preparação do peru de Natal, até meados da década de 1960, instruía o interlocutor de como engordar e matar o peru, as receitas atuais não trazem mais essas orientações, mas outras instruções: como descongelar o peru, quanto tempo deixar no forno e quantas calorias apresenta cada porção da receita. Com esses dois exemplos, podemos observar que, embora o gênero permaneça, pois a situação social de interação permanece, seu modo de realização e materialização se modifica, resultado das mudanças sociais.

Assim, o gênero, ao mesmo tempo em que se constitui como *força reguladora/produtora* e *significadora* para a construção e compreensão dos enunciados, também se *renova* a cada interação, pois cada enunciado individual contribui para sua existência e continuidade. Fiorin (2006, p. 69), ao analisar a noção de gêneros de Bakhtin, destaca que “[...] neles estão presentes a recorrência e a contingência. A reiteração possibilita-nos entender as ações e, por conseguinte, agir; a instabilidade permite adaptar suas formas a novas circunstâncias. [...]. O gênero somente ganha sentido quando se percebe a correlação entre formas e atividades”.

Além disso, a *relativa* estabilidade dos gêneros apontada por Bakhtin indica uma imprecisão das características formais dos gêneros e das fronteiras entre eles. Muitos gêneros formam-se de *hibridismos* de outros gêneros, como o *romance polifônico* que se constituiu a partir do

diálogo socrático e da *sátira menipéica*. Os enunciados, especialmente os dos gêneros secundários, por meio dos diferentes modos de citação do discurso do outro, *introduzem/intercalam* enunciados de outros gêneros no seu interior: um *romance* pode materializar/representar, no decorrer da trama, conversa e carta entre as personagens. Nesse contexto, a *carta* e a *conversa* deixam de ser acontecimento da vida cotidiana para se transformarem em acontecimento do romance, mas nele introduzem seu estilo, por exemplo. Na esfera escolar, no gênero *aula*, vemos a intercalação de textos/enunciados de outros gêneros, tais como o *livro didático* e gêneros literários, como *conto de fadas*, *fábula*, *conto*, *romance*, por meio dos livros que os alunos leem nas aulas de leitura.

Dependendo das possibilidades dos gêneros, seus enunciados podem *reacentuar* outros gêneros, fazendo-se passar por outros, com vistas a produzir determinados efeitos de sentido. Na esfera jornalística, por exemplo, muitos artigos assinados são redigidos como cartas; na esfera da arte, podemos citar o *romance epistolar*. Não obstante, a situação social de interação e o conhecimento dos gêneros *artigo assinado* e *romance* por parte do leitor fazem com que ele leia esses enunciados com *intercalação de gêneros* e não como *cartas particulares*, mas como *artigo* e *romance* escritos em forma de *cartas*. Os gêneros da esfera da propaganda nutrem-se bastante dessa condição de *reacentuação dos gêneros*. As *receitas culinárias* publicadas em muitas embalagens são, de fato, propagandas dos produtos que veiculam.

Por último, a relativa estabilidade dos gêneros, como já dito, aponta para a imprecisão da fronteira formal entre eles: muitas *crônicas* assemelham-se a *contos*; outras, a *poemas*, mas, mesmo assim, continuam a ser *crônica*; poucas diferenças formais há entre *artigo assinado* e *editorial*, mas, mesmo assim, o leitor de jornal os lê de modo diferente, pois, da perspectiva da autoria, enquanto o *artigo assinado* apresenta o ponto de vista de alguém externo à empresa jornalística, o editorial apresenta o ponto de vista da empresa e dos anunciantes (não há, por isso, necessidade da assinatura no texto publicado, o que sempre vai aparecer no artigo).

Como resultado da relação constitutiva entre gêneros e relações sociais, Bakhtin (2003[1979]) estabelece distinção entre *gêneros primários*

e *gêneros secundários*, afirmando não se tratar de uma diferença funcional. Rodrigues (2001) entende que essa diferença se assenta na distinção que o Círculo estabelece entre ideologia do cotidiano e ideologia formalizada e sistematizada. Os gêneros primários (*diálogo de salão, carta, diário íntimo, relato cotidiano, bilhete, conversa* etc.) se constituem na comunicação discursiva imediata, no campo das diferentes esferas cotidianas, regidas pelas ideologias do cotidiano. Para Bakhtin (2003 [1979]), os gêneros secundários surgem nas condições da comunicação cultural mais “**complexa**”, no domínio das esferas sociais secundárias (denominadas por muitas teorias de *instituições sociais*), regidas pela ideologia especializada e formalizada. Poderíamos dizer que se trata das esferas regidas pela ideologia dominante, que significa e valora o que é *a literatura, o jornalismo, a escola* etc. São exemplos de esferas sociais e seus gêneros: a) esfera religiosa: *sermão, oração, missa*; b) esfera artística: *romance, conto, soneto*; c) esfera escolar: *aula, livro didático, prova*; d) esfera científica: *palestra, ensaio, artigo científico, tese, resenha*; e) esfera jornalística: *notícia, reportagem, editorial, artigo assinado, crônica*.

A complexificação das interações das esferas secundárias a que se refere Bakhtin – e já mencionada anteriormente – pode ser entendida como *diferenciação e diversificação*, resultado das condições materiais e ideológicas.

A diferença estabelecida pelo autor entre gêneros *primários* e *secundários* não deve ser vista como uma divisão estanque entre esses dois grupos de gêneros, mas como uma diferenciação que mantém no horizonte a relação dialética entre eles, do mesmo modo que observamos essa relação entre as ideologias do cotidiano e a ideologia formalizada e sistematizada, constituidoras desses gêneros. Bakhtin (Volochínov) (1988 [1929]) salienta que os sistemas ideológicos constituídos (ciência, arte, moral, religião etc.) *crystalizam-se* a partir da ideologia do cotidiano e, uma vez constituídos, exercem pressão sobre essa ideologia e lhe dão o tom, ao mesmo tempo em que mantêm um elo vivo com ela (a ideologia do cotidiano funciona como *seiva* para a formalizada), pois fora dessa relação eles deixam de existir. Rodrigues (2001) sustenta que essa mesma relação dialética entre a ideologia do cotidiano e os sistemas ideológicos pode ser estendida para a relação entre *gêneros primários* e *secundários*.

Por sua relação com o universo social e, por consequência, com as ideologias, os gêneros trazem neles modos de ver, perceber e julgar o mundo, uma vez que eles respondem às condições específicas de uma esfera dada e de uma dada ideologia e, de um modo mais amplo, sobre determinados grupos sociais e sociedades. Dessa forma, para Bakhtin (2003 [1979]), neles se acumulam formas de visão e compreensão de determinados aspectos do mundo social. Os gêneros são *meios* de aprender e significar a realidade.

Essa concepção de gêneros do discurso de Bakhtin traz implicações para o campo de estudos da *Linguística Aplicada* e da disciplina de Língua Portuguesa comprometidos com os usos sociais da linguagem em contextos situados, pois a aprendizagem de modos sociais de fazer leva ao aprendizado dos modos sociais de dizer e compreender esses dizeres; os gêneros do discurso, cujo domínio é uma das condições necessária para a circulação dos sujeitos em diferentes esferas sociais, dado que as relações interpessoais se dão pelo uso da linguagem, e a possibilidade de estabelecer tais relações em diferentes espaços, por meio dos diferentes gêneros que as instituem, contribui para nossa mobilidade social na vida contemporânea. Trataremos do lugar e do papel dos gêneros nos processos de ensino e aprendizagem dos usos sociais da linguagem na próxima seção e nas Unidades D e E.

10.3 Implicações pedagógicas dos gêneros na aula de Língua Portuguesa

Nesta seção buscaremos iniciar a discussão do lugar e papel que os gêneros do discurso (na perspectiva que lhe atribui o Círculo) podem desempenhar no ensino e aprendizagem da linguagem de natureza operacional e reflexivo, comprometido com os usos sociais da linguagem.

Se concordamos com a posição do **Círculo de Bakhtin** de que os usos da linguagem se materializam em enunciados, construídos em determinado gênero do discurso; que aprendemos conjuntamente as formas da língua e os gêneros por meio de nossa inserção em interações sociais

mediadas por esses mesmos gêneros; e que “Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (nos contextos em que isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação [em que situação social estamos nos enunciando]; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 285), parafraseando e ampliando o que Geraldi registrava nas décadas de 1980 e 1990 acerca do texto, os textos-enunciados e os gêneros do discurso são o ponto de partida e de chegada para o ensino e aprendizagem da língua materna. Ponto de partida porque os gêneros e seus enunciados trazem elementos concretos para os processos de elaboração didática e aprendizagem das práticas de linguagem; ponto de chegada, pois seu ensino e aprendizagem visam à *potencialização* do sujeito para sua inserção nas interações das diferentes esferas sociais. Conforme Rojo (2008, p. 91-92) salienta,

[...] trata-se de dar conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças. Para tal, são requeridas uma visão situada de língua em uso, linguagem e texto e práticas didáticas plurais e multimodais, que as diferentes teorias de texto e de gêneros favorecem e possibilitam.

Nessa perspectiva política e teórico-metodológica, parece-nos que a observação da relação entre esferas sociais e seus gêneros, entre gêneros primários e secundários, entre gêneros e seu conhecimento praxiológico para as interações sociais, sem descurar as outras variáveis a se levar em conta nos processos de elaboração didática das práticas de leitura/escuta e produção textual, tais como o projeto político-pedagógico da escola, o entorno social dos alunos, as interações sociais de que já participam e o domínio dos gêneros nessas interações, torna as esferas sociais como princípios norteadores para a seleção de gêneros para os processo de ensino e aprendizagem das práticas de leitura/escuta e produção textual (RODRIGUES, 1999), pois elas sinalizam para as interações sociais que se julgam

de domínio necessário ao aluno para sua inserção/mobilidade social. Associados ao domínio das interações mediadas pelos gêneros escolhidos, inclui-se também o domínio dos modos sociais de dizer, por meio da aprendizagem dos processos de organização textual e de uso dos recursos linguísticos.

A esse respeito, parece-nos que o papel da escola é levar o aluno progressivamente ao domínio dos gêneros secundários, sem descuidar as observações já levantadas no parágrafo precedente; e, ainda, numa perspectiva de ensino ancorada em uma visão crítica, uma vez que esses gêneros também trazem indícios da visão de mundo e dos valores das ideologias dominantes, que, como já comentado, *ditam* o que é, por exemplo, *a boa literatura*, *como se deve produzir o discurso científico* etc. Julgamos que a mobilidade/inserção social e o posicionamento crítico dos alunos, especialmente daqueles mais distantes das práticas interativas das **esferas sociais secundárias**, ocorre se houver o domínio das interações mediadas pelos gêneros secundários, e que a relação dialética entre *gêneros primários* e *secundários* se materializa pelo domínio de ambos.

Repensando o lugar e o papel dos gêneros do discurso no ensino das práticas de leitura/escuta, produção textual e análise linguística, Rodrigues (2007) salienta que eles podem funcionar como elementos integradores dessas práticas nos processos de elaboração didática:

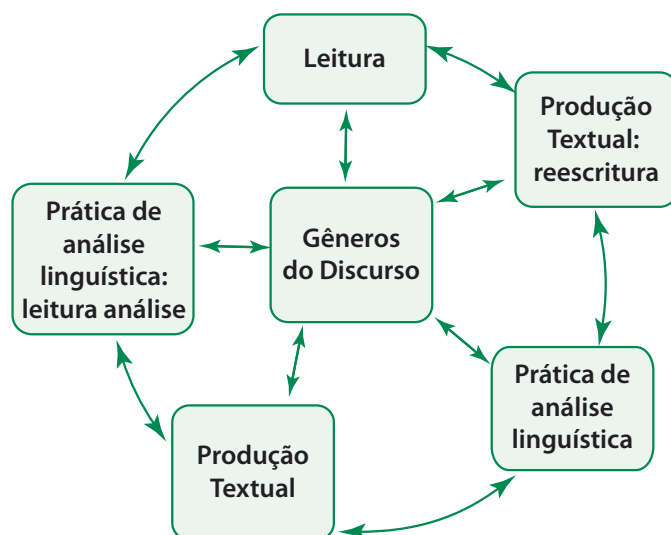


Figura 10.3: Os gêneros do discurso como elementos integradores ... Fonte: Rodrigues (2007).

Essa posição não exclui o trabalho com os *gêneros primários*, se se considera que o domínio de alguns deles ainda precisa ser mediado pela escola e para atividades cujo foco se descola (legitimamente, dados seus objetivos, em dados momentos da aprendizagem) dos processos interacionais para um determinado aspecto da língua, como a apropriação do sistema da escrita. Nas fases iniciais de apropriação da escrita o trabalho com os *gêneros primários* pode ser bastante promissor. Tomemos dois exemplos: o trabalho com *trava-línguas*, que o aluno já domina oralmente, focaliza a atenção para os processos da escrita; o gênero *bilhete*, também pela sua já familiaridade para boa parte dos alunos e por ser um texto curto, também pode desempenhar funções relevantes nos processos iniciais de apropriação do sistema da escrita.

Essa proposta toma como base as *relativas* regularidades dos gêneros, quer no âmbito da dimensão social, quer no âmbito da dimensão verbal (ou outra materialidade semiótica, como a pintura) como focos de aprendizagem das práticas de leitura/escuta, produção textual e análise linguística. Num primeiro deslocamento da proposta de Geraldi das décadas de 1980 e 1990, a presente proposta articula a prática de análise linguística não apenas à prática de produção textual, na atividade de reescritura, em que o aluno reflete sobre adequações/inadequações de seu texto, mas também às práticas de leitura, a partir de atividades reflexivas (leitura analítica) que estabelece com o funcionamento dos gêneros nos textos-enunciados tomados como objetos de leitura. Trata-se, evidentemente, de uma leitura com finalidades distintas daquela empreendida considerando-se a finalidade de cada gênero, mas legítima nas aulas de Língua Portuguesa se objetivarmos tomar a prática de leitura dos textos dos diversos gêneros como objeto de aprendizagem. Com isso não estamos retornando ao texto como *pretexto* para as aulas de gramática conceitual, mas admitindo que o texto pode e deve ser objeto de **reflexão epilinguística**, para a apropriação dos *gestos de leitura* dos diferentes gêneros.

Abordaremos esse conceito na seção 9 desta Unidade.

Cabe ressaltarmos, ainda, que, na perspectiva integradora dos gêneros, a prática de análise linguística efetuada na prática de leitura/escuta articula-se à prática de produção textual, na medida em que garante ao aluno apropriação de conhecimentos acerca dos gêneros também necessários nos processos de produção textual.

Essa visão articuladora da noção de gêneros é ilustrada com o seguinte percurso possível de elaboração didática: prática de leitura – prática de análise linguística – prática de produção textual – prática de análise linguística – reescritura (nova produção textual). Salientamos que essa proposta que parte da prática de leitura é *uma* possibilidade de elaboração didática, dentre outras possíveis. Geraldi, por exemplo, na década de 1980, propunha como ponto de partida a produção textual. O grupo de Genebra, em outra perspectiva teórica de que fazem parte Dolz, Bronckart, Schneuwly e, no Brasil, Ana Raquel Machado, Elvira Lopes Nascimento, Vera Lúcia Lopes Cristóvão, Marcos Baltar, entre outros pesquisadores, propõe a prática

de produção textual como ponto de partida para o que denomina de *sequência didática*. A partir dessa prática de produção inicial, desencadeiam-se outras atividades, como leitura de textos, estudo do gênero etc.



Ainda uma última palavra sobre a relação entre gêneros do discurso e o ensino e aprendizagem das práticas de leitura/escuta e produção textual, que toma como foco de questionamento se os gêneros se constituem como os *objetos* de aprendizagem, tal como afirmam os PCNs. Os estudos que vimos empreendendo nesse campo levam-nos a afirmar que os *objetos* de ensino e aprendizagem são as *práticas de linguagem*, constituindo-se os gêneros do discurso como *parâmetros* para os processos de elaboração didática dessas práticas. Focalizaremos essa perspectiva nas Unidades D e E.

11 Fundamentos das teorias de *letramento*: a compreensão da língua escrita sob um novo olhar e implicações dessa compreensão no ensino de Português na escola

Os estudos sobre o fenômeno do *letramento* eclodiram no Brasil em meados da década de 1990, sobretudo pela voz de duas importantes estudiosas da linguagem em nível nacional: Angela Kleiman e Magda Soares. O termo *letramento*, na verdade, foi usado, com relativa visibilidade na área, antes disso, pela linguista Mary Kato, na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, livro publicado no ano de 1986. Na ocasião, a autora ocupava-se em discutir relações entre a modalidade oral e a modalidade escrita da língua e fazia referências à fala *pré-letramento* e à fala *pós-letramento*, tomando o termo em uma remissão a *experiências com a escrita*, o que sugeria *escolarização*. Esse, no entanto, não foi seguramente um uso convergente com o novo olhar que o termo traria consigo, no Brasil, a partir da década seguinte – o que discutiremos na subseção que segue –, mas terminou por lançar o novo substantivo no cenário acadêmico nacional.

11.1 Significados do *letramento* na sociedade contemporânea

Esse novo olhar a que nos referimos – o qual inclui, tanto quanto transcende, a *escolarização* – possivelmente tenha de fato se instituído no país com escritos de Angela Kleiman, no ano de 1995. A autora organizou uma importante obra chamada *Os significados do letramento*, livro em cujo capítulo inicial, assinado por ela, procedeu a uma interessante discussão sobre os significados da expressão *letramento*, divulgando concepções de Shirley Heath, Brian Street e Harvey Graff, entre outros autores, as quais conferiam uma dimensão antropológica e sociológica ao

termo, fomentando, em nível nacional, estudos com uma nova abordagem sobre a língua escrita na escola e, mais amplamente, na sociedade.

Mais tarde, no ano de 1998, Magda Soares escreveu a conhecida obra *Letramento: um tema em três gêneros*. No livro, a autora discute a definição do termo em questão, convergindo com a compreensão de Kleiman no delineamento do conceito de *letramento* concebido como relativo aos *usos sociais da escrita*, tais quais se estabelecem nos diferentes segmentos da sociedade. Nessa obra, Magda Soares, ao final do primeiro capítulo, registra a compreensão de que sujeitos analfabetos que façam algum tipo de uso da escrita, mesmo sem dominar o código, são em alguma medida *letrados*. Esse posicionamento remete-nos a concepções de Leda Verdiani Tfouni, registradas na obra *Alfabetização e letramento*, publicada no ano de 1995, texto em que a autora questiona a existência de *iletrados* em sociedades em que a modalidade escrita tem largo curso.

Concepções dessas autoras compartilham uma mesma perspectiva, ainda que com especificidades teóricas distintivas: a compreensão de *letramento* como *usos sociais da escrita*. Trata-se de olhares que contribuíram, em boa medida, para delinear, no Brasil, uma nova forma de entender a presença da língua escrita na sociedade, fazendo-o por meio de uma interessante interface com estudos de outras áreas, sobretudo da sociologia e da antropologia. Essa nova forma de *ver o letramento* ganhou legitimidade no léxico da língua portuguesa, em nível nacional, com a publicação do *Dicionário Houaiss*, no ano de 2001. Essa importante obra veiculou o verbete *letramento* com a acepção que emergiu desses novos estudos. Dentre outras definições mais clássicas, *letramento* consta no verbete como sendo um “[...] conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito” (HOUAISS, 2001, p.1747). Trata-se de uma definição que repercute sobre a clássica concepção de *letrado* – adjetivo – como *versado em letras*, para instituir, no novo substantivo, uma acepção comprometida com o uso da escrita, o que suscita, em alguma medida no item do verbete, interação social.

Na Unidade B, fizemos menção a interfaces com essas ciências na constituição da disciplina de Língua Portuguesa.

Sabemos, em nossa condição de profissionais da língua, que um novo termo surge – ou um termo que tem curso na língua ganha novos sentidos – como decorrência de *novos fenômenos*, de *novos olhares*, de

novos processos, de novas compreensões; enfim, de uma nova demanda pela referenciação de um fenômeno que ganhou novos contornos de significação na realidade humana, processo do qual decorrem novos substantivos, como é o caso de letramento. O adjetivo letrado, por sua vez, tem história em nosso léxico e, tal qual mencionamos anteriormente, caracterizou-se por predicar a condição de erudição de sujeitos com plena escolarização. Com o surgimento do substantivo letramento e as novas acepções de sentido que trouxe consigo, também o adjetivo letrado passou a ter seus sentidos ampliados, deixando de caracterizar apenas a condição de erudição para significar a condição de usuários da língua escrita dos sujeitos aos quais tem atribuído a predicação que lhe cabe na formação de sintagmas nominais.

Vinda da língua inglesa – *literacy* –, idioma em que a expressão significa também *alfabetização* – a palavra *letramento* parece ter se estabelecido no cenário nacional como decorrência de outros modos de compreender a presença da modalidade escrita na vida humana; modos, digamos, mais *elásticos*, menos ortodoxos. Mas a que exatamente estaríamos nos referindo nesta discussão? As sociedades contemporâneas parecem se caracterizar por um crescente *grafocentrismo*. Segundo Fischer (2006, p. 280), “[...] multiplicação, diversificação, proliferação e aceleração do material escrito caracterizam a atual ‘pandemia de informações [...]’ na contemporaneidade. A palavra escrita encontra-se, pois, em exposição crescentemente mais efetiva, sob diferentes roupagens, interpelando o homem moderno, independentemente de seus níveis de escolarização e seu maior ou menor domínio dos sistemas de escrita. Somos hoje *atingidos* pela escrita independentemente dos espaços sociais que ocupemos. É notório que, em alguns núcleos urbanos, dá-se um desenho mais efetivamente **grafocêntrico**. Em outros, a escrita pode não ter essa natureza central nos processos interacionais, mas está presente de algum modo e afeta as relações humanas em alguma medida, envolvendo até mesmo sujeitos não escolarizados.

As pessoas lidam com a língua escrita em seu dia a dia, atendendo a demandas de suas relações familiares, de seu trabalho; enfim, das diferentes esferas sociais em que transitam costumeiramente e das novas

Grafocêntrico

Sociedade grafocêntrica é aquela em que “[...] a escrita é parte constitutiva das mais diversas atividades do nosso dia-a-dia: há textos escritos em muros, *outdoors*, camisetas, papéis, cartões, livros, livrinhos e livrões” (BATISTA *et al.*, 2007, p. 16)

abc

Hermenêutica

Houaiss (2009, p. 1014, grifos nossos) define *hermenêutica* como:
 “1 ciência, técnica que tem por objeto a interpretação de textos religiosos ou filosóficos, esp. das Sagradas Escrituras. 2 interpretação dos textos, do sentido das palavras. 3 Rubrica: semiologia. teoria, ciência voltada à interpretação dos signos e de seu valor simbólico. 4. Rubrica: **termo jurídico. conjunto de regras e princípios us. na interpretação do texto legal**”.

abc

esferas em que se inserem por conta de relações intersubjetivas que passam a estabelecer, dada a dinamicidade da mobilidade humana no meio social. Há sujeitos que, pela natureza de sua inserção histórica, socioeconômica e cultural, convivem com demandas expressivas de uso da língua escrita, em gêneros do discurso secundários. Profissionais com trânsito na esfera jurídica, para citar apenas um exemplo, lidam diariamente com processos civis ou penais, os quais constituem sistemas de gêneros (BAZERMAN, 2009) com muitas implicações no que respeita à modalidade escrita. No caso dessa esfera especificamente, as relações entre os interactantes tendem a se estabelecer pautadas quase que exclusivamente no conteúdo escrito dos diferentes gêneros que constituem esses sistemas. Na esfera jurídica, em um processo civil, por exemplo, lacunas de conteúdo, impropriedades de estilo ou configurações textuais inadequadas dos gêneros discursivos ali presentes podem definir decisões judiciais mais justas ou menos justas à luz do horizonte de valores e das expectativas dos envolvidos (KRUGER, 2010/11), uma vez que os operadores do Direito atuam em uma perspectiva **hermenêutica**, em que a sustentação escrita de suas interpretações dos conteúdos lidos move decisões e recursos.

Por outro lado, há entornos microculturais em que a língua escrita está presente, mas tende a prevalecer em gêneros do discurso primários, como *bilhete, lista de compra, recibo de pagamento* e afins. Há, muitas vezes, sujeitos não escolarizados que, apesar de não dominarem o código alfabético, fazem usos da língua escrita *decorando* a identificação de linhas de ônibus, nomes de ruas e congêneres, necessários a sua mobilidade social. Muitas vezes, procedem a tal identificação mediados por outrem, em interações sociais cujo mote é a busca de ajuda para a leitura de **artefatos** dessa natureza. Não é de estranhar, por exemplo, analfabetos, em pontos de ônibus, especialmente nas grandes cidades, solicitando a outros usuários do sistema de transporte coletivo que identifiquem as linhas de ônibus em seu favor.

Usamos *artefato*, neste livro-texto, nos sentidos que Hamilton (2000) dá ao termo e não como objeto asséptico e descontextualizado.

abc

O que estamos querendo *dizer* é que, em nossas sociedades contemporâneas, marcadas crescentemente pela presença da língua escrita, os usos dessa modalidade tendem a se diversificar e se expandir a cada dia; processo marcado pela presença da tecnologia e pela paulatina **au-**

tomação de serviços de todo tipo, especialmente aqueles de natureza institucional, sobretudo no que respeita ao sistema bancário. Assim, os atos de ler e escrever, de longe, não se restringem à realidade escolar; ao contrário, ganham espaços significativos na vida dos cidadãos deste novo milênio, nos diferentes lugares sociais em que estabeleçam relações intersubjetivas.

Nesse contexto, a escola passa a ser apenas um dos redutos em que a língua escrita é especialmente importante – um reduto privilegiado e com contornos especiais evidentemente, mas apenas uma das agências em que os usos da escrita têm amplo lugar. Se isso é verdadeiro, o fenômeno do *letramento* não pode mais sinonimizar *erudição* e *escolarização*, dados os contornos mais amplos que assume na vida moderna. Desse modo, o *letramento escolar* é um dos muitos *letramentos* que compõem o fenômeno do *letramento* tal qual concebido quando em seu desenho mais amplo.

Esperamos com essa discussão ter deixado claro que *letramento*, como o compreendemos hoje, diz respeito a esse amplo fenômeno dos usos da escrita em diferentes espaços sociais, com diferentes propósitos, em diferentes níveis de escolarização; quer em gêneros do discurso secundários que requeiram alta escolarização, quer em gêneros do discurso primários que demandem níveis mínimos de escolaridade. A questão, sob o ponto de vista desse ideário, não é a hierarquização ou a prescrição desses usos. O foco são o reconhecimento e a descrição desses usos, a busca pela compreensão daquilo que os homens estão fazendo com a língua escrita nos espaços em que vivem, em que interagem; para que finalidades a escrita se presta, como a concebem e que valores atribuem a ela, tanto quanto as relações de poder implicadas nesses usos. Sob essa perspectiva, não podemos falar em *níveis* ou *graus* de letramento (BARTON, 2004). Tal escalonamento só pode ter lugar no que respeita ao *letramento escolar*, universo em que há uma gradação de seriações que ampara uma hierarquização dessa natureza.

Entendamos essa remissão à automação como exemplificação da forma com que as relações humanas historicamente situadas modificam o meio social e demandam relações intersubjetivas instituídas por outros usos da língua escrita. Não refferendamos uma concepção de *letramento* de natureza funcional utilitarista.



Precisa ficar claro, porém, que essa concepção de *letramento* não legitima a crítica de que, sob esse ideário, a sociedade organizada estaria

desincumbida de promover a ampla escolarização dos sujeitos sociais; ou seja, se até mesmo analfabetos fazem uso social da escrita, estaríamos liberados de nos preocupar em alfabetizá-los. Essa é uma compreensão ar-revesada, derivada, sob vários aspectos, de desconhecimento teórico das discussões dos *estudos do letramento*. Reconhecer que os sujeitos sociais fazem usos da escrita à luz das demandas de seu entorno e que esses usos não podem ser hierarquizados em relação a *outros* usos que *outros* sujeitos sociais fazem em *outros* entornos sociais implica conceber os usos da escrita em uma dimensão sociológica e antropológica e de nenhum modo denega o papel que cabe à escola e às instituições formadoras como um todo: ressignificar *práticas de letramento* dos sujeitos sociais participantes dos processos de escolarização, fazendo-o a partir da hibridização dessas novas *práticas* com as *práticas* que caracterizam o grupo social de que tais sujeitos fazem parte (STREET, 2003), o que implica, em boa parte das situações, ampliar sua mobilidade social, em um processo de empoderamento. Essa é uma discussão que faremos em subseção à frente.

11.2 Modelos, práticas e eventos de letramento

Há um conjunto de conceitos que merecem discussão no âmbito desta Unidade: *modelos*, *práticas* e *eventos* de letramento. A compreensão desses conceitos, em nosso entendimento, faculta, potencialmente, ao professor de Língua Portuguesa uma ação didático-pedagógica mais consequente e efetiva em se tratando da formação do leitor e do produtor de textos, respeitadas as suas particularidades de inserção sócio-história. Shirley Heath, Brian Street, David Barton, Mary Hamilton e Angela Kleiman, entre outros autores, teorizam sobre esses conceitos e sua relevância no estudo deste tema.

11.2.1 Modelos de letramento

Uma discussão sobre *modelos de letramento* é de fundamental importância no âmbito desta disciplina de Linguística Aplicada, em razão das potenciais implicações pedagógicas que traz consigo em se tratando do ensino e da aprendizagem da língua materna. O *modelo autó-*

nomo, que caracterizaremos em primeiro lugar, parece corresponder à forma como boa parte de nossas escolas tem procedido historicamente ao trabalho com a língua escrita. Já o *modelo ideológico*, descrito na sequência, toma a escrita em sua roupagem social e corresponde à nossa proposta de ancoragem teórica para a ação com a leitura e a escrita no processo de escolarização.

Esses conceitos são propostos por Street (1984), que concebe o fenômeno do *letramento* sob o ponto de vista de dois modelos: *modelo autônomo* e *modelo ideológico*. Quanto ao primeiro modelo, corresponderia a uma concepção de *língua escrita* caracterizada pela imanência e pelo desenvolvimento de habilidades lógicas. Para o autor, o *modelo autônomo* erige-se sobre uma concepção de *escrita* como *tecnologia*, focalizada independentemente do contexto em que se dão os usos a que se presta.

Escreve Street (2003, p. 4, grifos do autor):

O modelo “autônomo” de letramento funciona com base na suposição de que em si mesmo o letramento – de forma autônoma – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Entretanto, o modelo disfarça as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseia, que podem então ser apresentadas como se fossem neutras e universais [...].

Sob esse ponto de vista, o domínio da escrita afetaria favoravelmente funções lógicas, e os grupos sociais em que tal domínio estaria consolidado desenvolveriam mais efetivamente habilidades cognitivas de descentração do real; ou seja, poderiam lidar com o raciocínio lógico, tratando do real na abstração, independentemente da concretude dos fatos – o raciocínio hipotético-dedutivo seria um bom exemplo disso. Escreve Kleiman (1995, p. 22):

A característica de autonomia refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade [...]

Da ênfase no funcionamento regido pela lógica decorrem outras características do modelo, dentre as quais destacamos: 1) correlação entre

aquisição da escrita e desenvolvimento cognitivo; 2) dicotomização entre oralidade e escrita; 3) atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita e, por extensão, aos povos e grupos que a possuem.

Street (2003) entende que a questão do *letramento*, tal qual prevê o ideário desse modelo, é com frequência representada como sendo simplesmente *técnica*, o que implica a concepção de que importa alfabetizar os indivíduos e habilitá-los em domínios da escrita crescentemente mais complexos, sem considerar os propósitos a que tais domínios se prestam e em que contextos se instituem ou não, bem como as razões pelas quais se instituem ou não. Ao que parece, muitas de nossas escolas tendem a ancorar sua ação no *modelo autônomo de letramento*.

No que concerne a essa questão, Kleiman (1995, p. 44) assevera que

[...] o modelo que determina as práticas escolares é o modelo autônomo de letramento, que considera a aquisição da escrita como um processo neutro que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos [...] dos quais o protótipo seria o tipo ensaio.

Postura dessa natureza contribui, em boa medida, para os problemas linguísticos socialmente relevantes a que nos reportamos na Unidade A. Segundo Kleiman (1995, p. 38), o

[...] modelo autônomo tem a agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres e dos marginalizados nas sociedades tecnológicas [...]. É comum a percepção do problema em termos individuais, contraditórios à realidade social [...].

Assim, concebendo o *modelo autônomo de letramento*, como o conjunto de práticas que tomam a escrita como *tecnologia*, universalizando abordagens de ensino dessa modalidade, norteadas pela suposição de que todos os indivíduos, independentemente dos contextos socioeconômicos, culturais e históricos em que estejam inseridos, devem ser submetidos a processos neutros de apropriação da escrita, dos quais decorre, em boa medida, o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, especialmente a abstração lógica.

Para contrapor-se a essa visão, Street (1984) propôs o *modelo ideológico*, concebendo o fenômeno do *letramento* como *prática social* – transcendendo a visão de *produto técnico e neutro* –, concepção em que o contexto é especialmente importante na forma como os indivíduos lidam com a escrita. O *modelo ideológico* vincula *letramento* a *usos sociais da escrita*, considerando que cada sociedade se comporta diferentemente perante a escrita, o que suscita o conceito de *letramentos* – no plural –, que retomaremos à frente.

Com esse modelo, Street (1984; 2003) toma *letramento* sob a perspectiva de *práticas sociais concretas*. Escreve o autor (2003, p. 4, grifos do autor):

O *modelo ideológico* alternativo de letramento oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida em que elas variam de um contexto para outro. Esse modelo parte de premissas diferentes das adotadas pelo *modelo autônomo* – propondo por outro lado que o *letramento* é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos. Tudo tem a ver com o conhecimento: as maneiras utilizadas pelas pessoas quando consideram a leitura e a escrita vêm em si mesmas enraizadas em conceitos de *conhecimento*, de *identidade* e de *ser*. Neste sentido, o *letramento* é sempre contestado, tanto seus significados quanto suas práticas, e assim as versões específicas sobre ele serão sempre “ideológicas”, serão sempre fundamentadas em uma visão particular do mundo, e com frequência em um desejo de que aquela visão do letramento seja dominante e que venha a marginalizar outras.

A proposição de dois modelos, no entanto, não institui uma polarização. Há, segundo o autor, um imbricamento entre eles, dado que o *modelo autônomo*, por sua própria condição, traz consigo uma perspectiva ideológica específica – evidentemente diferente do *modelo ideológico* porque descomprometida com o universo social –, e o *modelo ideológico* não descarta da natureza sistêmica e técnica da escrita, mas a concebe como instrumentos que só têm sentido nos contextos de uso, ressaltadas as idiosincrasias desses mesmos contextos. Escreve o autor (2003, p. 9, grifos do autor):

[...] os modelos jamais foram propostos como opostos polares: em vez disso, o *modelo ideológico* de letramento envolve o *modelo autônomo*. A apresentação do letramento como sendo “autônomo” é apenas uma das estratégias ideológicas empregadas em associação ao trabalho no campo do letramento, que em realidade disfarça a maneira em que a abordagem supostamente neutra efetivamente privilegia as práticas de letramento de grupos específicos de pessoas. Nesse sentido, o *modelo autônomo* mostra-se profundamente *ideológico*. Ao mesmo tempo, o *modelo ideológico* consegue perceber as habilidades técnicas envolvidas, por exemplo, na decodificação, no reconhecimento das relações entre fonemas e grafemas e no engajamento nas estratégias aos níveis de palavras, sentenças e de textos [...]. Entretanto, o *modelo ideológico* reconhece que essas habilidades técnicas estão sempre sendo empregadas em um contexto social e ideológico, que dá significado às próprias palavras, sentenças e textos com os quais o aprendiz se vê envolvido.

É nossa intenção, com o registro desses conceitos, postular que o tratamento da modalidade escrita da língua parece ter sido concebido, historicamente, em muitas ambientações escolares, como uma atividade uniformizante, delineada *a priori* e, em tese, passível de desenvolvimento independentemente dos contextos em que se estabelece, tal qual prevê o *modelo autônomo de letramento*. Assim ler uma obra literária como *Dom casmurro* – para citar um exemplo (clássico) apenas – seria uma atividade em que a escrita estaria implicada e que teria desdobramentos uniformes em diferentes contextos, dada a exigência do domínio de uma tecnologia específica para essa finalidade: se o sujeito está alfabetizado, se já cursou determinadas séries escolares e já construiu os conhecimentos esperados para tais séries – definidos *apriorística* e universalmente –, estaria apto a empreender com sucesso essa leitura.

À luz do pensamento bakhtiniano, trataríamos de universos *dominantes*; mantemos, porém, aqui, a designação *global*, em nome da observância das escolhas conceituais dos teóricos do letramento.

O *modelo ideológico*, por sua vez, dado delinear-se à luz de uma perspectiva culturalmente sensível (STREET, 2003), toma essa mesma atividade com base em dois conjuntos de conceitos fundamentais: *práticas e eventos de letramento e hibridização entre universo local e universo global* – o que discutiremos a seguir – e, ao fazer isso, propõe a elucidação das diferenças que a leitura de uma obra como essa – tanto quanto leituras de textos em quaisquer outros gêneros – traz consigo

nos diferentes entornos socioculturais em que se estabelece e, por via de consequência – para fins de escolarização –, a forma singular com que uma pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1989) vai agir metodologicamente para que tal leitura tenha significado nesses diferentes entornos. Sim, porque a formação do leitor está diretamente vinculada à construção dos sentidos do material lido, o que implica compreensão das funções desse mesmo material nas interações que ele institui; afinal, compreendemos o enunciado do outro a partir de nosso horizonte apreciativo. Essa é uma discussão que nos remete à próxima subseção.

11.2.2 *Práticas e eventos de letramento*

Na segunda seção deste livro-texto, antecipamos considerações sobre os conceitos de *práticas e eventos de letramento*, os quais reputamos de significativa importância no âmbito da formação do licenciado em Letras. Particularizemos, pois, tais conceitos mais efetivamente nesta subseção, discutindo em que consistem e em que reside essa mesma importância, tendo presente que se trata de dois temas intrinsecamente relacionados entre si.

O conceito de *eventos de letramento* deriva de estudos de Heath (1982), nos quais a autora concebe como tais *eventos* qualquer ocasião em que um texto escrito faça parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos. Assim, podemos mencionar, hoje, os atos de *ler uma notícia de jornal, escrever um e-mail, fazer uma lista de compra, ler Dom Casmurro* como alguns dentre muitos *eventos de letramento* que têm lugar no dia a dia das pessoas, dependendo de quem sejam, de onde vivam, de que usos façam da escrita em sua rotina de vida.

Street (1988; 2003) registra, no entanto, que tais *eventos*, ainda que fotografáveis – tal qual propõe Hamilton (2000) – se analisados por si sós, não informam suficientemente para aqueles que os observam com um olhar culturalmente sensível. Escreve o autor (2003, p. 8, grifos do autor):

O conceito “eventos de letramento” é, na minha opinião, bastante interessante, uma vez que permite aos pesquisadores, da mesma forma que aos profissionais, focalizar uma situação específica em que as coisas estejam acontecendo, e em que se possa vê-las – esse é o evento clássico

de letramento, em que conseguimos observar um evento que envolva a leitura e/ou a escrita, e do qual podemos começar a determinar as características: aqui, poderíamos observar um tipo de evento, um evento de letramento acadêmico, e ali outro, bastante diferente [...] Por outro lado, penso que exista também um problema: empregamos o conceito de *evento de letramento* de forma isolada, e ele permanece descritivo e – do ponto de vista antropológico, nada nos diz sobre a forma em que os significados são construídos. Caso observássemos esse evento de letramento como não-participantes que não tivéssemos sido treinados em suas convenções e em suas regras, teríamos dificuldade em acompanhar o que pudesse estar ocorrendo, como a maneira de trabalhar com o texto, e como falar sobre ele. Nitidamente, existem convenções e suposições subjacentes ao redor do evento de letramento, que fazem com que ele funcione.

Para dar conta dessas implicações subjacentes aos *eventos de letramento*, Street (1988) propõe o conceito de *práticas de letramento*, na busca de uma amplificação do olhar, de modo a depreender a natureza cultural e social sobre a qual os *eventos* se instituem. Segundo ele, trazemos para um *evento de letramento* conceitos, modelos sociais respectivos à natureza que o *evento* possa ter, que o fazem funcionar e que lhe dão significado. Para o autor (2003, p. 8), “[...] as *práticas de letramento* referem-se a esse conceito cultural mais amplo das formas específicas de pensar e de fazer a leitura e a escrita dentro dos contextos culturais”. Assim, poderíamos entender tais *práticas* como a forma com que os diferentes grupos atribuem valor aos *eventos*, os fundamentos socioculturais e históricos sobre os quais tais *eventos* se realizam.



Hamilton (2000) usa uma interessante metáfora para dar conta das relações entre *práticas* e *eventos*: as primeiras seriam a base submersa do *iceberg* cujo topo visível seriam os *eventos*; logo, os *eventos* são fotografáveis, enquanto as *práticas* precisam ser depreendidas a partir da análise dos *eventos*, e é nelas que está a base sobre a qual os *eventos* se instituem. Tais bases, por sua vez, têm particularidades sociais, culturais e históricas, revelando variabilidades e multiplicidades, o que tem suscitado, sob vários aspectos, a concepção de *letramentos*, no plural.

Se as *práticas de letramento* forem tomadas sob essa perspectiva, elas remetem ao que Barton, Hamilton e Ivanic (2000) chamam de *letramentos situados*. Essa compreensão do *letramento* como situado geograficamente e datado historicamente remete à importante relação entre os universos *local* e *global*, uma discussão que precisamos empreender aqui. Barton, Hamilton e Ivanic (2000) entendem que os letramentos são *situados*, o que causa desconforto em alguns estudiosos, em razão possivelmente do temor do determinismo e do relativismo que parecem nos assombrar quando assumimos olhar os universos *locais* em suas particularidades. Sobre isso, escreve Street (2003, p. 10-11):

Se, por um lado, muitos educadores e idealizadores de políticas vêem o letramento como sendo uma habilidade meramente neutra, igual em qualquer lugar e a ser distribuída (quase que injetada em alguns discursos baseados em idéias médicas) para todos em iguais medidas, o modelo ideológico reconhece que as decisões políticas e em educação precisam estar baseadas em julgamentos prévios sobre *que* letramento deve ser distribuído, e por quê. Assim sendo, a pesquisa de caráter etnográfico não sugere que as pessoas sejam simplesmente deixadas como estejam, com base no argumento relativista de que um tipo de letramento é tão bom quanto o outro. Mas também não sugere que as pessoas simplesmente devem “receber” o tipo de letramento formal e acadêmico conhecido pelos responsáveis pela determinação de políticas e que, de fato, muitas delas já terão rejeitado. “Fornecer” esse tipo de letramento formalizado não levará [por si só] à atribuição de poder, não facilitará novos empregos e não gerará mobilidade social.

A interpelação sobre o *universo global*, na maioria das vezes, impõe-se intempestivamente. Brandt e Clinton (2002) criticam os estudos do *letramento* sob o argumento de que tais estudos ficaram tão preocupados em destacar o caráter *local* das práticas de *letramento*, com vistas à fuga do *modelo autônomo*, que perderam uma dimensão mais ampla de teorização. Segundo as autoras, há exagero no poder conferido aos contextos locais, porque as *práticas de letramento* não são tipicamente inventadas por quem as vivencia, tanto quanto não são independentes dos textos que as sustentam.

Em resposta, Street (2003, p. 11) argumenta: “A combinação de *local/global* [...] é bastante diferente da visão romântica do paraíso ‘folclórico’ a ser deixado puro e impoluto através da interferência urbana

A exemplo de Brandt e Clinton (2002).

Barton (2004) discute amplamente essas metáforas e aponta a ideia de “erradicação” como ilustrativa da metáfora médica: erradicação de analfabetismo, por exemplo, teria subjacente a concepção de que o não domínio dos sistemas escritos teria componentes relativos a endemias.

ou moderna, como argumentaria a crítica ao ‘romanticismo’”. Segundo ele, o que pertence ao *global* não chega aos contextos *locais* com sua força e significado intactos, havendo uma necessária hibridização dos letramentos. E prossegue: “É isso, então, o que se quer dizer por ver o lado de fora ou o global como estando incluído no ‘local’: é nesses níveis, em vez de – como talvez em alguns conceitos dominantes – considerar o *local* como algo insular, estreito, embutido, resistente”. Parece-nos evidente a perspectiva dialética presente no conceito de hibridização. Street (2003, p. 10) registra, também, que a proposta de hibridização entre os *universos local e global*,

[...] ao indicar o valor dos letramentos locais e ao auxiliar leitores e observadores a enxergar o que talvez tivessem deixado de ver antes, nos usos cotidianos do letramento por grupos marginalizados em ambientes tanto rurais quanto urbanos, podem parecer exacerbar esses usos locais em detrimento dos letramentos padronizados mais poderosos. Os desenvolvedores olham para esses letramentos locais como sendo simples práticas “folclóricas”, que precisarão ser substituídas para que o desenvolvimento possa avançar, e para que possa ser realizada a promessa de “progresso” – em saúde, empregos, direitos políticos etc. Os etnógrafos do letramento, entretanto, argumentariam que o respeito demonstrado em sua abordagem não deve ser confundido com romanticismo, ou com abordagens “folclóricas”. A abordagem etnográfica não envolve um compromisso simplesmente com o *status quo*: ao contrário, os pesquisadores mostram-se comprometidos com transformação social – que foi na verdade a raiz de seu engajamento.

Os estudos de letramento propõem a compreensão do que as pessoas fazem com a escrita, tanto quanto a constante resignificação dos sentidos dessa modalidade da língua em suas vidas. Essa opção implica interface com outros ramos do conhecimento humano; assim, estudar a escrita requer permeabilidade a construtos teóricos da antropologia e da sociologia, para mencionar apenas alguns exemplos. Entender o que os homens fazem com a escrita implica entender os homens na configuração social, cultural e histórica em que vivem.

Barton (2004, p. 29) propõe a metáfora da *ecologia* para tratar do tema, concebendo que o uso da língua escrita é parte do contexto em que se processa, influenciando e sendo influenciado por esse contexto. Escreve o autor: “Uma abordagem ecológica toma como ponto de partida essa interação entre os indivíduos e seus ambientes”. E ainda: “Uma abordagem ecológica enfatiza a diversidade e, no sentido biológico original da ecologia, a vê como uma virtude. A diversidade é uma fonte de força, a raiz de possibilidades futuras” (BARTON, 2004, p. 31, tradução nossa). Sob essa perspectiva, os usos da escrita seriam justificáveis à luz da forma como se constroem e se instauram nos diferentes entornos, formando, *digamos*, *ecossistemas* harmoniosos. Já Barton, Hamilton e Ivanic (2000, p. 1, tradução nossa) escrevem: “Letramentos são situados. Todos os usos da linguagem escrita podem ser vistos como localizados em determinadas épocas e lugares”.



Essa compreensão pluralizada acerca dos usos sociais da escrita chama a atenção para a diversidade, as idiossincrasias que tais usos revelam nos diferentes espaços e tempos em que se dão, envolvendo sujeitos situados espacial e historicamente, o que, em nossa compreensão, é legítimo e difícil de refutar por parte de quem opta por estudar a língua no plano interacional e enunciativo. Tomar a escrita no movimento dialético entre o *local* e o *global* parece, porém, ter seus custos. O maior deles, em nossa compreensão, é a amplificação desmesurada das fronteiras que o conceito de *letramento* abarca, suscitando conceitos derivados como *letramentos eletrônicos*, *letramentos ecológicos*, *letramentos matemáticos* e itens afins.

Ainda que tenham sua lógica, o que tributamos à perspectiva de acesso a conhecimento, inclusão, cidadania – processos, em nossa compreensão, implicados nas discussões sobre *letramento* dada sua ancoragem social –, tais derivações parecem não conter um ingrediente fundamental, o qual justificou, em grande medida, o advento e a projeção do

Kleiman (2006, p. 186) propõe o conceito de *letramento ambiental*, mas o faz tendo o signo verbal escrito em foco: “[...] isto é, a leitura de textos curtos, informativos, propagandísticos sobre assuntos do cotidiano, como *outdoors*, placas, manchetes de jornais locais, avisos [...]”.

conceito de *letramento* no Brasil e internacionalmente: interação com base no signo verbal escrito. É legítimo, portanto, que se discutam outros sistemas semióticos, mas – ainda que, sob a perspectiva bakhtiniana, possamos explicar o *alargamento* de significados dos termos como parte da dinâmica da língua – não entendemos possível uma externalidade de natureza tão ampla: em nossa compreensão, para tratarmos de *letramento*, o signo verbal escrito tem de estar presente de modo prevalente – mesmo que como objeto de escuta, a exemplo das discussões de Heath (1982) sobre leitura de livros de história para crianças –, o que não ocorre em boa parte dessas derivações excessivas a que temos assistido contemporaneamente.

11.3 Um fecho: implicações pedagógicas em se tratando da *aula de Língua Portuguesa*

Ao longo de nossas reflexões sobre o fenômeno do *letramento*, pontuamos implicações pedagógicas que emanam dessa discussão. Importa, porém, que sejamos mais específicas nesta subseção final sobre o tema, dada a relevância dessas implicações no fazer pedagógico do professor de Língua Portuguesa. Para dar conta desse propósito, retomemos sinteticamente o que registramos até aqui.

Se os significados do *letramento* hoje dizem respeito aos usos que os cidadãos fazem da língua escrita nas diferentes esferas sociais – para diferentes propósitos, atendendo a suas demandas cotidianas ou a novas demandas, geradas em sua mobilidade social –, então, são situados espacial e temporalmente; condição que lhes confere uma dimensão plural: *letramentos*. Essa pluralização, em nosso entendimento, não pode prescindir da presença da modalidade escrita, tal qual se dá no *letramento familiar* e no *letramento escolar*, mas que talvez não se dê em *letramentos multissemióticos*, por exemplo – dada, aqui, a possibilidade de prevalência de outras semioses que não o signo verbal escrito.

Tais manifestações do *letramento* ganham materialidade e visibilidade em *eventos de letramento*, entendidos, como vimos anteriormente, como ocasiões em que um texto escrito toma parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos (HEATH, 1982), e tais *eventos* são sustentados por *práticas de letramento*, entendidas como formas específicas de pensar e de proceder à leitura e à escrita dentro dos contextos culturais (STREET, 1988).

Mas quais são, objetivamente, as implicações pedagógicas desse conjunto de conceitos? Entendemos, como já pontuamos brevemente na Unidade anterior, que o papel da escola, no que respeita ao ensino da leitura e da escrita, deve ser fundamentalmente o reconhecimento das *práticas de letramento* que caracterizam a realidade microcultural dos alunos, promovendo a ressignificação/ampliação dessas *práticas*, de modo a facultar a tais alunos a participação com desenvoltura em *eventos de letramentos* em diferentes espaços sociais, quer lhes sejam familiares, quer não sejam.



Uma postura teórico-metodológica assim ancorada favoreceria, em tese, a organização de uma ação pedagógica potencialmente capaz de promover a hibridização entre *letramentos locais* e *letramentos globais*, fazendo-o à luz de uma pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1989), com o zelo de evitar conceber as *práticas de letramento locais* em uma visão romancista, folclórica, o que poderia levar ao *determinismo*, ou seja, ao entendimento de que o processo educacional deve estar circunscrito aos saberes locais, o que fadaria tais saberes à não ampliação, à estagnação em uma condição insular.

Sejamos mais explícitas: o *evento de letramento* materializado na leitura de *Dom Casmurro*, a que fizemos remissão anteriormente, pode ser plenamente convergente com entornos microculturais cujas *práticas de letramento* tenham favorecido a habituação em leituras não ficcionais e artísticas dessa natureza; assim, sujeitos inseridos em entornos com tais

práticas teriam a sustentação para a participação *naturalística* em um *evento* como esse. Em outros entornos, porém, a leitura de obras consagradas da literatura, a exemplo dessa, possivelmente não encontre respaldo nas *práticas de letramento locais*, dada a não formação de um aporte de valores que torne leituras dessa natureza naturalizadas ali. Seguramente, para sujeitos inseridos em tais entornos, o *evento de letramento* correspondente a essa leitura possivelmente constitua um ato de artificialidade de difícil participação. Estendamos isso, em tese, a muitos gêneros do discurso secundários de diferentes esferas sociais e aos textos distintos que os constituem em se tratando de gêneros escritos.

Sob a perspectiva da hibridização entre os *universos local e global* (STREET, 2003), cabe à escola fomentar a participação de sujeitos de ambos os entornos microculturais anteriormente descritos nesse mesmo *evento em particular* – ler *Dom Casmurro* –, uma vez que ele é parte do *universo global* da macrocultura – letramentos dominantes – em que se inserem ambos os indivíduos. O que parece certo, no entanto, em uma pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1989), é que, ante cada uma das distintas *práticas de letramento* em que se inserem esses sujeitos, a ação da escola terá de empreender uma operacionalização metodológica distinta para encaminhar esse *evento*, delineada por meio de um processo de *elaboração didática* em particular, mas essa é uma discussão para próxima seção.

12 A Prática de Análise Linguística

Como vimos na Unidade B, a nova proposta para o ensino de língua portuguesa na escola baseia-se em uma dimensão de uso e em uma dimensão de reflexão sobre a linguagem, denominada por Geraldi (1985, 1993) de *prática de análise linguística*. Segundo o autor e a proposta por nós aqui assumida, ela se articula nas **práticas de leitura/escuta e produção textual**, uma vez que a linguagem em uso materializa-se em textos-enunciados e que a sua finalidade maior no ensino de Língua Portuguesa é que revertam sobre o domínio dessas práticas de linguagem; ou seja, que o aluno compreenda de que modo monitorar a forma com que a linguagem é agenciada nos textos-enunciados por ocasião da leitura ou da produção textual pode favorecer seu desempenho nos usos da linguagem nas diferentes interações que estabelece.

A dimensão de reflexão sobre a linguagem materializa-se, realiza-se por meio da prática de análise linguística no interior das práticas de leitura/escuta e produção textual. Mas o que vem a ser prática de análise linguística? Começemos por uma definição negativa. Não se trata de novo nome para as antigas práticas de ensino de gramática (conceitual e normativa) na escola. Trata-se da mudança do ensino do reconhecimento de categorias gramaticais e regras descontextualizadas de norma-padrão para a construção do conhecimento sobre a linguagem.

Em *O texto na sala de aula e Portos de passagem*, João Wanderley assinala a prática de análise linguística articulada à prática de produção textual, nos processos de reescritura dos textos. Em textos mais recentes, como em “Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos” (2010), o autor propõe também a prática de análise linguística no interior da prática de leitura.



Geraldi (1993, p. 189-190, grifos nossos) define a prática de análise linguística como:

[...] conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas *também falamos sobre como falamos*.

Vamos entender melhor. O trabalho com a prática de análise linguística não é a negação do ensino e da aprendizagem da gramática, mas a mudança da concepção de *gramática* e de sua finalidade na escola,

bem como a ampliação do escopo, que inclui, além de reflexões sobre gramática, reflexões sobre texto, discurso, heterogeneidade da linguagem, ou seja, reflexões sobre aspectos da linguagem nos/para os processos interacionais.

Essa nova perspectiva de reflexão sobre a linguagem na escola decorre da concepção das finalidades da disciplina de Língua Portuguesa e da concepção de linguagem que a sustenta. Franchi (2006a [1991], p.29, grifos nossos), ao repensar o ensino de gramática na escola, salienta que,

No domínio da gramática de uma outra língua ou de uma modalidade de língua diferente daquela a que teve acesso, a criança não depende de um aprendizado externo, mediante a formulação explícita de normas e regras a serem seguidas. Ao contrário, depende, sobretudo de uma atividade lingüística diversificada, que permita à criança ter acesso a novos modos de dizer e a outros recursos expressivos equivalentes aos de sua linguagem.

Assim, o objetivo fundamental da escola em levar a criança a dominar também a modalidade culta escrita de sua língua se realiza, principalmente, oferecendo à criança condições, instrumentos e atividades que a façam ter acesso às formas linguísticas diferenciadas e operar sobre elas.

E mais, registra que:

Interessa pouco descobrir a melhor definição de substantivo ou de sujeito ou do que quer que seja. [...] Mas interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções. Sobretudo quando, no texto escrito, ele precisa tornar conscientes os procedimentos expressivos de que se serve. Com isso, parece-me, reintroduz-se na gramática seu aspecto criativo: o que permite ao falante compreender, em um primeiro passo, os processos diferenciados de construção para, depois, um dia, e se for o caso, construir um sistema nocional que lhe permita descrever esses processos, falar deles, em uma teoria gramatical. (FRANCHI, 2006b [1988], p. 63-64, grifo do autor).

Para Franchi, trabalhar com o aspecto criativo da língua nos **estudos gramaticais na escola** é recuperar nesse estudo gramatical a *dimensão do uso da linguagem*. Segundo o autor, essa perspectiva de trabalho com a gramática na escola, que Geraldi concebeu no interior da prática de análise linguística, baseia-se em uma das características da lingua-



Para o autor, na linguagem se reproduz o caráter dialético entre o que resulta da interação e o que resulta da atividade do sujeito na constituição dos sistemas linguísticos, por isso a atividade do sujeito não é somente uma atividade que reproduz, que ativa esquemas prévios; ela é, em cada momento, um trabalho de reconstrução.

gem, que é a sua flexibilidade: com a linguagem não somente interagimos com o outro, produzimos sentidos, mas também representamos/falamos a/sobre a linguagem.

Para compreender melhor essa *reflexão sobre a linguagem*, Franchi (2006b [1988]) estabelece diferenciação entre atividade linguística, atividade epilinguística e atividade metalinguística. Em todas essas atividades do sujeito com e sobre a linguagem há uma *dimensão reflexiva*, mas com *níveis distintos de reflexão e com finalidades distintas também*.

As *atividades linguísticas* correspondem ao exercício pleno e circunstanciado da linguagem. Dito de outro modo: são aquelas atividades que, praticadas nas interações verbais, “[...] referem ao assunto em pauta, ‘vão de si’ permitindo a progressão do assunto” (GERALDI, 1993, p.20). As reflexões que se fazem sobre os recursos expressivos nas atividades linguísticas, uma vez apropriadas/aprendidas pelos falantes, não demandam a interrupção da progressão do assunto de que se está tratando, tanto nas atividades de produção textual quanto nas atividades de leitura e escuta (dito de modo um pouco simplificado, não se para o que se está dizendo/escrevendo ou ouvindo/lendo para refletir sobre as expressões linguísticas agenciadas). Poderíamos dizer que é uma reflexão *que vai de si* quando já apropriada.

As *atividades epilinguísticas*, também presentes nos processos interacionais e neles observáveis, resultam de uma reflexão sobre os próprios recursos expressivos, alçando-os a objeto/assunto da interação. Por isso, nos processos interacionais, elas suspendem, temporariamente, o assunto em pauta nas interações, para tomar os recursos expressivos como objeto de reflexão. Essas atividades podem incidir sobre aspectos gramaticais, textuais, discursivos, interacionais etc. e se manifestam, por exemplo, durante as interações, nas negociações de sentido, nas hesitações, nas autocorreções, nas reelaborações, nas rasuras, nas pausas longas, nas repetições, nos lapsos (GERALDI, 1993).

Segundo Franchi (2006b [1988], p. 97), essa atividade reflexiva da linguagem já começa no processo de aquisição da linguagem, “[...] quando a criança já se exercita na construção de objetos lingüísticos mais complexos e faz hipóteses de trabalho relativas à estrutura de sua língua.

Como Franchi, no livro de onde extraímos essa citação, centra a discussão em uma nova perspectiva para o estudo de gramática na escola, ele trata somente das atividades epilinguísticas referentes à gramática, não tratando da atividade epilinguística que toma como objeto de reflexão aspectos da ordem do texto e do discurso.

Nas palavras de Geraldi (1993, p. 24-25, grifo do autor):

Estas atividades incidem ora sobre aspectos “estruturais” da língua (como nas reformulações e correções auto e heteroiniciadas), ora sobre aspectos mais discursivos, como o desenrolar dos processos interativos (por exemplo, numa conversação com mais de três sujeitos, A diz para B *Por que você não fala?* Ou quando o locutor demanda de seu interlocutor que tome seu turno em esquemas interacionais do tipo pergunta/resposta, quando este parece não quer responder), ora sobre aspectos mais amplos da própria interação, incidindo sobre sua própria organização (por exemplo, quando se suspende o tratamento de um tema num debate para fixar o término do próprio encontro).

As *atividades metalinguísticas* são aquelas que tomam a linguagem como objeto de reflexão já não mais vinculada ao processo interativo. São atividades que visam à *construção de uma teoria e de uma metalinguagem* sobre a qual se pode falar (teoricamente) sobre a língua. São atividades reflexivas que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações etc. (GERALDI, 1993).

Para Geraldi (1993), tanto as atividades epilinguísticas quanto as metalinguísticas são atividades de análise da linguagem (reflexão sobre a linguagem), mas que se distinguem na medida em que

[...] as primeiras refletem sobre a linguagem, e a direção desta reflexão tem por objetivos o uso desses recursos expressivos em função das atividades lingüísticas em que se está engajado. [...] as atividades metalingüísticas como uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de *noções*, com as quais se torna possível categorizar tais recursos. Assim, estas atividades produzem uma linguagem (a metalinguagem) mais ou menos coerente que permite falar sobre a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e entonacionais. (GERALDI, 1993, p.190-191, grifo do autor).

A prática de análise lingüística na disciplina de Língua Portuguesa incide sobremaneira sobre as atividades epilinguísticas. Segundo Franchi (2006b [1988], p. 97), “[...] trata-se de levar os alunos, desde cedo, a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve e a operar sobre a própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua”.

Do ponto de vista da elaboração didática, como já insistimos, a prática de análise linguística se realiza no interior e a partir das práticas de leitura, escuta e produção textual, uma vez que a linguagem em funcionamento mostra-se nas atividades interativas, mediadas pelos textos-enunciados.



A respeito dessa questão, para finalizar, é preciso ressaltar que, se para o sistema de ensino de uma dada época e para os alunos pode ser opcional conhecer as *teorias* da linguagem, para o professor de Língua Portuguesa e das Séries Iniciais é uma necessidade, pois há diferenças entre o que o professor ensina e o que ele deve saber para ensinar o que ele ensina. Para o trabalho com as práticas de leitura, escuta, produção textual e análise linguística o professor deve ser um profundo conhecedor das teorias sobre ensino e aprendizagem de língua materna, letramento, gêneros do discurso, discurso, texto, variação linguística, aquisição da linguagem, gramática etc. É esse conhecimento que permite ao professor construir elaborações didáticas que viabilizem mediar a implementação dos usos da língua nas práticas sociais.

13 Elaboração didática: um olhar praxiológico

Esta seção se constrói como uma proposta bastante bem marcada, que vem sendo empreendida por nós no âmbito de nossos estudos, no Programa de Pós-graduação em Linguística desta Universidade, sobretudo pelos estudos de Rosângela Hammes Rodrigues. A ancoragem teórico-epistemológica a partir da qual vimos atuando é uma concepção de língua como objeto social, tomada à luz da vertente sócio-histórica, especialmente a partir do pensamento do Círculo de Bakhtin, das considerações vigotskianas sobre a linguagem como objeto psicológico de mediação simbólica e de estudos do letramento, em interface com a antropologia, os quais tomam a língua escrita nos usos situados nos quais essa modalidade da língua institui interações humanas. Tais fundamentos compuseram esta Unidade até aqui.

O Círculo de Bakhtin empreendeu seus estudos especialmente no plano da filosofia da linguagem, enquanto Vigotski o fez no universo da psicologia, com interfaces no campo da educação; os estudos do letramento, por sua vez, se dão, sobretudo, no campo da antropologia. Trata-se, pois, de teorizações cujos construtos facultam implicações educacionais, digamos, “escolarizantes”, mas que seguramente não se erigiram tendo tais implicações como foco. Assim, importa que discutamos, nesta seção, um conceito que julgamos relevante para o fecho desta Unidade C: o conceito de *elaboração didática*, cuja proposição objetiva defender que, embora a ancoragem teórica que sustenta nossa discussão não tenha encaminhamentos didatizantes, de posse desse construto o professor de Língua Portuguesa poderá organizar sua ação pedagógica de modo a mediar um processo de aprendizagem que faculte aos alunos com que trabalha a potencialização dos usos da linguagem em diferentes esferas da atividade humana.



Mas em que consiste esse conceito? Tomamos esse conceito de Halté (2008 [1998]), que o registra no âmbito de uma crítica que empreende à chamada *transposição didática*, o que remete a proposições de Chevallard, discussão que tem origem no campo da matemática e que implica a transposição do conhecimento científico, o *saber sábio* – para o conhecimento escolar – o *saber ensinado*. Halté (2008 [1998]), ao refletir sobre essa transposição, empreende uma discussão sobre o que sejam saberes e conhecimentos e menciona o *sincretismo* entre eles quando se trata da ação pedagógica. Escreve o autor:

[...] a distinção dos tipos de saber, mesmo que satisfatória para o espírito, é de uma manipulação desastrosa no espaço didático da sala de aula. A aula de leitura (ou de escrita) convoca obrigatoriamente, na sala de aula, ao mesmo tempo, saberes de todos os tipos. Arriscando um resumo abrupto, podemos afirmar que, na prática da sala de aula, o saber científico [teorizações científicas], a prática social de referência [saberes modelizados construídos nas diferentes profissões humanas], a especialidade [saberes fortemente especializados ligados a instituições não legítimas – o *rap*, por exemplo] e o conhecimento [saberes instáveis, difusos, conhecimentos que cada um já tem em sua prática], estão literalmente sincretizados. E trata-se mesmo de sincretização: não se trata de dispor os diferentes componentes no tempo escolar [...] E isso, em qualquer que seja o nível escolar: [...] Sem a sincretização, o “puro” saber científico, o puro modelo das práticas, o puro saber especializado não teriam o menor sentido, nem a mínima chance de serem assimilados. (HALTÉ, 2008 [1998], p. 131).

Petitjean (2008 [1998]) converge com essa compreensão e assinala que escolarizar o conhecimento científico implica extrair esse mesmo conhecimento da lógica sob a qual se constrói, de modo a recontextualizá-lo para que se torne objeto de uma aprendizagem especializada. Esse processo destitui esse conhecimento da inserção em seu campo científico de referência e, portanto, o artificializa. Sob a perspectiva das reflexões de Petitjean (2008 [1998]), transformar *conhecimentos científicos* em *conhecimentos ensináveis* denega a dimensão praxiológica do processo de ensino e aprendizagem, destituindo o professor e o aluno da condição de protagonistas, respectivamente, na mediação e na apropriação dos saberes historicamente objetificados (DUARTE, 2004); afinal, para Chevallard (2000), a ação de ensino e aprendizagem inicia quando já se deu a transposição didática.

Mencionamos, neste livro, experiências de Irigoite (2010/11) em pesquisa-ação em que a professora participante de pesquisa, ao aplicar proposta delineada *a priori* pelo Ministério da Educação – no caso as Olimpíadas de Língua Portuguesa –, sentia-se pouco à vontade em razão de não dominar as bases teóricas que sustentavam aquelas propostas. Petitjean (2008 [1998]) registra que, quando os saberes científicos não são de domínio efetivo dos professores, que têm acesso a eles por meio de literatura paradidática e meios afins, tais professores tendem a denegar a complexificação desses saberes no processo de ensino e aprendizagem, limitando sua ação a uma dimensão aplicacionista. Escreve Halté (2008 [1998], p. 138):

Pelo fato de definir um processo *descendente*, do saber científico para o saber escolar, ela [a transposição didática] favorece – até mesmo preconiza – o *aplicacionismo*. Pelo fato de organizar-se a partir de saberes distribuídos academicamente em campos constituídos, ela purifica os objetos de ensino ao preço de uma perda de sentido pelos aprendizes etc. Por essas razões, eu havia defendido uma didática globalmente praxiológica, caracterizando-se, em relação aos saberes, por uma metodologia implicacionista que eu nomeei elaboração didática dos saberes.

Segundo o autor, a participação do professor e do aluno no processo didático se situa em um projeto didático e seu espaço privilegiado é o que o autor chama de *sistema didático inteiro*. Ademais, Halté (2008 [1998], p. 138) pontua que “O professor e o aluno, negligenciados na TD [transposição didática], até mesmo relegados ao nível de atores subsidiários, são protagonistas essenciais e seu papel [...] é decisivo”. Ainda segundo o autor, a formação do professor de língua integra saberes diversos, que estão inscritos em uma lógica de ação e submetidos a fatores aleatórios – talvez pudéssemos trazer aqui, no plano dos *fatores aleatórios*, a natureza situada e, portanto singular, das *práticas de letramento* (HAMILTON, 2000) – e têm sempre uma dimensão social. E, por fim, ainda destacamos que, para o autor, “Não é porque um saber está disponível e é ensinável que ele deve ser ensinado: é porque tal projeto didático busca tal objetivo que tal conceito teórico é eleito e transposto mais do que outro, em convergência com as escolhas dos suportes, com os conhecimentos prévios, com as especialidades afins” (HALTÉ, 2008 [1998], p.139).

Estamos registrando essas ideias de Halté (2008 [1998]), ao contrapor-se à *transposição didática* a ao defender que haja *elaboração didática*, entendida, aqui, como o agenciamento de saberes científicos dos quais o professor tenha se apropriado, tanto quanto de práticas sociais de referência que o caracterizam como *professor*, de conhecimentos de especialidades e de conhecimentos construídos nas vivências sociais para a/na sua ação de ensino, porque entendemos necessária, na formação do professor de Língua Portuguesa, a apropriação dos conhecimentos científicos que veiculamos ao longo deste livro. Esses conhecimentos, porém, não podem ser transpostos para as aulas de Língua Portuguesa – temos ouvido, por exemplo, professores teorizando sobre Bakhtin em suas aulas, o que seguramente deturpa a razão de discutirmos o pensamento de Bakhtin nos processos de formação docente.

Importa que os professores, ao se apropriarem dos conhecimentos que têm origem na filosofia da linguagem, na psicologia da educação ou na antropologia (entre outros campos), discutidos nesta Unidade, entendam um processo de elaboração didática à luz desses conhecimentos, agenciando suas práticas sociais de referências, suas vivências e, principalmente, os conhecimentos que caracterizam os espaços sociais em que desenvolverão sua ação – os gêneros do discurso que instituem relações nesses espaços e as práticas de letramento que ali se construíram, por exemplo.

Optamos por empreender uma ação didático-pedagógica que não lança mão de modelizações e de construtos didatizantes. Defendemos o papel central do professor no delineamento dos rumos de seu fazer, para o que entendemos essencial a apropriação do conhecimento científico aqui recortado, mas, reiterando o que já registramos em Unidade anterior, a lógica da ciência não é a lógica da disciplina, e a escola não é o espaço para o fazer científico, mas para o ensino e a aprendizagem de conhecimentos objetificados, historicamente construídos pela humanidade, tanto quanto para o desenvolvimento de habilidades para os diferentes usos da linguagem, no caso da disciplina de Língua Portuguesa.

No que concerne a essa questão, Silveira (2009, p.43) escreve o seguinte:

Dessa forma, como aponta Viana (2004), a construção do conhecimento no contexto do ensino-aprendizagem de língua materna, sob a perspectiva da elaboração didática, está firmemente imbricada às práticas de produção e refacção de textos, de leitura e de análise linguística, uma vez que essas práticas permitem agenciar conhecimentos através de atividades epilinguísticas que balizam o ato discursivo. O objetivo de uma elaboração didática é mobilizar a construção e a emergência de um “saber fazer” – *savoir faire* – um saber escrever, reescrever, ler, falar, ouvir, compreender.

Tendo discutido as bases teóricas em que pautamos nossas discussões nesta disciplina e, nesta seção final, tendo advogado em favor de um processo de *elaboração didática* a partir dessas mesmas bases teóricas, passaremos a reflexões pontuais sobre leitura e produção textual nas Unidades que seguem.

Considerações finais da Unidade

Nesta terceira Unidade, discutimos questões de importância capital nesta disciplina: as bases teórico-epistemológicas sobre as quais tal disciplina se constrói. Em um primeiro momento, tematizamos o pensamento do Círculo de Bakhtin e as implicações pedagógicas depreensíveis das concepções de *linguagem* do Círculo. Em seguida, focalizamos o fenômeno do *letramento*, tal qual é concebido contemporaneamente, refletindo sobre a forma como as teorizações acerca desse tema podem contribuir em favor de uma ação mais consequente e pedagogicamente sensível em se tratando das aulas de língua portuguesa. Na sequência, tematizamos, ainda que brevemente, a *análise linguística* nas práticas de uso da linguagem, questão ainda em aberto a requerer novas discussões e aprofundamentos. Fechamos a Unidade com uma breve reflexão sobre a *elaboração didática* e as implicações desse conceito no *fazer pedagógico* em Língua Portuguesa.

Unidade D

O ensino e a aprendizagem da leitura
nas aulas de Língua Portuguesa



14 Ensino e aprendizagem da leitura: considerações iniciais

Ao final desta Unidade, você deve ser capaz de reconhecer a ancoragem sociointeracional da proposta para o ensino da leitura que veiculamos neste livro-texto, identificando a ancoragem discursiva, intersubjetiva, sobre a qual se erige tal proposta, e suas implicações cognitivas, intrassubjetivas, apropriando-se dos eixos conceituais sob os quais apresentamos nossa fundamentação teórico-metodológica para a formação do leitor na escola.

O ato de ler, historicamente, reveste-se de uma “aura” de erudição. Quando falamos em *leitura*, parece haver remissão direta, em uma correspondência quase que biunívoca, à leitura de livros literários. O livro, como suporte do texto escrito de prestígio, povoa o ideário popular desde há muito. Estar de posse de livros, ostentar livros à mão, comprar livros, dar livros de presente são ações que tendem a trazer consigo valor agregado, conferindo a quem as empreende uma espécie de respeitabilidade social.

Esse é um quadro negativo? Seguramente não. Ler livros de obras consagradas é uma atividade marcada pela valoração social positiva e nos parece saudável que assim o seja. Estamos iniciando esta discussão desse modo para chamar a atenção ao fato de que a *leitura* tem estreitas implicações históricas com a *leitura de obras literárias*, mas seguramente não é sinônimo dela, sobretudo nas sociedades grafocêntricas atuais, nas quais até mesmo a ação prosaica de sacar dinheiro em um caixa eletrônico implica o ato de ler, sem mencionar a mobilidade humana pelas ruas de grandes cidades.

A valoração do livro parece tão entranhada no ideário popular (com repercussões na ação escolar) que a atividade de “fazer livrinhos na escola” constitui uma prática bastante recorrente, mesmo que os “livrinhos” muitas vezes tenham, como *conteúdo*, textos de gêneros do discurso que, na sociedade, seriam veiculados em outros suportes que não o *livro*, a exemplo de jornais ou outros suportes. Ressignificar essa prevalência do *livro* como suporte prioritariamente válido para leitura e para veiculação das produções textuais dos alunos é um dos objetivos

desta Unidade. Entendemos necessário que nós, professores de Língua Portuguesa, tornemos mais elástico o horizonte de nossas ações, mediando a formação de leitores não apenas de obras literárias, mas leitores de textos de outros gêneros veiculados em outros suportes, tal qual requer a sociedade contemporânea. E formar o leitor implica, por essas mesmas razões, fazê-lo por meio de gêneros do discurso pertinentes tanto à esfera escolar quanto a inúmeras outras esferas sociais, que têm o livro como suporte, mas seguramente transcende esse universo específico. Essa postura, no entanto, não denega a importância da leitura literária na esfera escolar.

15 Ler *textos-enunciados* em *gêneros do discurso* diversos: propor, na escola, leituras que tenham lugar na sociedade mais ampla

A primeira questão que gostaríamos de discutir aqui é *o que ler*, porque essa questão implica *quais leituras propor a nossos alunos*. Se retomarmos João Wanderley Geraldi, na obra seminal *O texto na sala de aula* (1984), já mencionada na segunda Unidade deste livro-texto, veremos que, desde a década de 1980, o autor registrava que lemos para diferentes finalidades. Segundo ele, lemos para *buscar informações* – a exemplo de ler uma notícia de jornal –, para *estudar um texto* – leituras que fazemos costumeiramente na escola –, por *fruição* – ler uma obra literária ou revistas de amenidades, por exemplo,– ou por *pretexto* – entendido, nessa acepção, como instrumento para ações de outra natureza, como ler um *romance* para adaptá-lo a um *enredo de filme*.

Seguramente, na atualidade, poderíamos *abrir* essas intencionalidades propostas por Geraldi em inúmeras outras finalidades, a exemplo de *ler por curiosidade* – o que move a chamada *imprensa marrom* –; ler para agir – leitura de manuais e equipamentos domésticos ou *displays* de instrumentos eletrônicos, por exemplo; *ler para se mover* – ler placas de ruas ou indicadores de linhas de ônibus etc. Está implicada, nesses exemplos, a *busca de informações*? Seguramente, mas com contornos bastante desdobráveis graças ao grafocentrismo contemporâneo.

O fato de o leitor empreender um processo de leitura para atender a diferentes objetivos traz consigo a consideração de que isso se processa porque os homens – social e historicamente situados – estabelecem relações interpessoais em diferentes instâncias sociais, e essas relações se instituem por meio da língua – no caso da leitura, da língua escrita. Concebendo, tal qual Bakhtin (Volochnikov) (1988 [1929]) e Vigotski (2000 [1984]), que as relações humanas são mediadas pela linguagem e

reconhecendo a diversidade dessas relações e configurações relativamente estáveis, concluímos que a formação do leitor, *na escola*, se tiver como meta efetiva a formação do leitor para ambientações *fora da escola*, precisa trazer para dentro dos muros escolares as relações humanas tal qual elas se estabelecem *lá fora*; ou seja, precisa ter como foco, na formação do leitor, os *gêneros do discurso* que têm lugar na sociedade mais ampla.

Tem havido, em documentos institucionais parametrizadores do ensino – a exemplo dos PCNs e de propostas curriculares estaduais ou municipais – tanto quanto na literatura da área – tal qual teorizações de Schneuwly e Dolz (2004) –, a preocupação em listar gêneros do discurso ou grupos de gêneros para o trabalho docente com séries escolares específicas. A forma como as Olimpíadas de Língua Portuguesa (BRASIL, 2010) foram organizadas parece seguir essa tendência.

Seguramente, na atualidade, poderíamos *abrir* essas intencionalidades propostas por Geraldi em inúmeras outras finalidades, a exemplo de *ler por curiosidade* – o que move a chamada *imprensa marrom* –; *ler para agir* – leitura de manuais e equipamentos domésticos ou *displays* de instrumentos eletrônicos, por exemplo; *ler para se mover* – ler placas de ruas ou indicadores de linhas de ônibus etc. Está implicada, nesses exemplos, a *busca de informações*? Seguramente, mas com contornos bastante desdobráveis graças ao grafocentrismo contemporâneo.

Com base em nossas concepções sobre *práticas e eventos de letramento* (HAMILTON, 2000; BARTON, 2004; HEATH, 1982; STREET, 1988, 2003, 2007), tanto quanto com base em nossas concepções sobre *hibridização entre letramentos locais e globais* (STREET, 2003) – o que discutimos na Unidade C deste livro-texto –, paralelamente, ainda, a nossa defesa de que haja a *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]) por parte do professor, a qual, em nossa compreensão, consolida-se a partir da apropriação teórica e do conhecimento das *práticas de letramento locais*, entendemos necessária uma reflexão mais efetiva sobre as chamadas *listas de gêneros do discurso*, distribuídas por seriações escolares como recomendação para a ação docente.



Compreendemos com relativo zelo determinações dadas *a priori* e universalizáveis para entornos mais amplos, independentemente das particularidades desses mesmos entornos. É certo que há gêneros do discurso cuja apropriação é requerida dos usuários da escrita em uma dada época da história humana, em razão da natureza das relações interpessoais que se instituem nessa mesma época, tanto quanto as que a antecederam e as que a podem suceder. A questão delicada, no entanto, parece-nos ser a consideração de que a ação docente precisa significar para os aprendizes e, como adverte Street (2003), muitas vezes ações globais bem-intencionadas defrontam-se com impermeabilidades locais por conta de as populações situadas não encontrarem sentido nas práticas que lhes estão sendo propostas. Ler *Dom Casmurro*, por exemplo, talvez não faça sentido para determinados grupos de alunos pela forma como a leitura é encaminhada, tomada como ação globalizante, como demanda externamente instituída.

Reiteramos, aqui, nossa defesa da *hibridização* entre os *universos local* e *global*, tal qual propõe Street (2003): se não advogamos em favor da imposição de práticas globais de leitura, também não advogamos em favor da insularidade dessas mesmas práticas, o que redundaria nos fantasmas do *determinismo* e do *relativismo*. Um processo de hibridização, no que respeita ao foco desta seção, implicaria levar para a escola tanto gêneros do discurso de domínio dos alunos e de recorrência na instituição de relações interpessoais de que participam – o que tem implicações com os *gêneros primários* que abordamos na Unidade C –, como gêneros do discurso alheios a sua realidade local – o que tem implicações com os *gêneros secundários* também discutidos na Unidade C –, de modo a mediar a apropriação desses gêneros que instituem relações sociais das quais tais alunos poderão vir a participar em um futuro próximo ou que lhes cabe dominar como membros da cultura humana contemporânea. O *ponto nevrálgico* possivelmente seja como empreender essa hibridização, de modo a tornar, por exemplo, a leitura de um *romance* já “clássico” como *Dom Casmurro*, ou a leitura de um *ensaio científico* em uma revista de especialidades ou a leitura de um *agravo de instrumento* em um processo judicial, entre outras inúmeras possibilidades, como atividades significativas mesmo em entornos de baixa escolarização e afastados das práticas mais eruditas de uso da língua e da habituação com leituras literárias ou



Posicionamento em favor de uma pedagogia sensível (ERICKSON, 1989) às especificidades locais tende a ser alvo da crítica de *determinismo*, fenômeno que talvez pudéssemos sintetizar aqui – correndo o risco da banalização do conceito – como a pecha de que os sujeitos estariam fadados a repetir a história de seu meio social, ficando encapsulados nas especificidades de sua formação cultural. Quanto ao *relativismo*, talvez pudéssemos compreendê-lo – também correndo o risco da simplificação – como a negação das universalidades presentes na cultura humana.

técnicas. Uma postura dessa natureza impede-nos de compartilhar o entendimento acerca da proposição de *listas de gêneros por seriação escolar*, já que uma pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1989) impediria uma ação dessa natureza, embora evidentemente não desobrigue o professor de Língua Portuguesa de estar atento a necessidades mais amplas de trânsito social de seus alunos; necessidade de inseri-los em práticas universalizadas. Essa reflexão convida a discussões instigantes sobre quais são os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa e como lidar com a nomeação desses conteúdos, tema a que aludimos na Unidade B.

No bojo desta discussão emerge a decantada queixa: professores não têm tempo e nem formação teórica de/para preparar suas aulas; logo, importa abreviar-lhes o trabalho, finalidade a que se prestariam, em boa medida, tais listagens. Compartilhamos a compreensão de que devemos empreender uma luta política para que os professores tenham esse tempo e essa formação, ainda que reconheçamos as dificuldades de muitos deles para um processo de elaboração didática consequente e produtivo. Polemizamos a oferta de bons materiais para serem aplicados por tais professores em nome de equacionar esse despreparo ou essa falta de tempo, o que nos parece paliativo emergencial que, no entanto – sob o mesmo argumento que o institui – tem se consolidado como prática historicamente recorrente. Seria infrutífera a luta política em nome de condições de atuação mais consequentes para o professor? Essa é uma questão com muitos desdobramentos e que transcende o escopo da discussão desta disciplina.

Importa, a nosso ver, que o educador se identifique intrinsecamente com os encaminhamentos didáticos que leva a termo, sob pena de não atribuir a eles sentido, o que, na origem, compromete a atribuição de sentidos por parte de seus alunos. Assim, proceder ao desenvolvimento de uma *lista de gêneros* dada *aprioristicamente* para sua seriação escolar pode se configurar uma atividade marcada pela artificialidade não só para os alunos, mas também para o professor, objetificando os gêneros como conteúdos passíveis de submissão a listagens curriculares, em nome de uma exaustão de abordagem sabidamente impossível em quaisquer gradações que venhamos a estabelecer em nossas possíveis listagens.



Estudo de Irigoite (2010/11) registra tal artificialidade em se tratando de materiais apresentados ao professor para que os aplique com sua turma. Professora participante de pesquisa-ação empreendida por Irigoite, quando submetida ao compromisso de aplicar atividades propostas na Olimpíada de Língua Portuguesa (BRASIL, 2010), explicita a dificuldade de lidar com um material pedagógico, dado *aprioristicamente*, cuja lógica essa professora tinha sobejas dificuldades para compreender. Sua falta de identificação com as propostas apresentadas e as dificuldades para lidar teoricamente com os construtos subjacentes àqueles encaminhamentos representavam empecilhos significativos para um trabalho enriquecedor, a despeito da *boa vontade* da professora, empenhada em descobrir caminhos para os fazeres ali relacionados. O livro didático, sob vários aspectos, traz essas mesmas implicações, instituindo práticas *aprioristicamente*, o que, para nós, deve ser motivo de ampla discussão, sobretudo na esfera acadêmica, espaço em que, em tese, essas reflexões devem ter amplo lugar.

Enfim, voltemos ao foco desta seção: *que leituras propor aos alunos?* A resposta, em nosso entendimento, implica a hibridização a que já fizemos reiterada menção aqui. De todo modo, essa hibridização envolverá textos-enunciados que constituem gêneros do discurso diversos: a resposta para *quais serão os gêneros*, em nossa compreensão, depende tanto da hibridização já aludida quanto da fase de desenvolvimento dos alunos. No que respeita a essa última questão, parece-nos relevante considerar a contribuição de Jean Piaget (1972) no que respeita às relações entre *concretude* e *abstração*, discussão de nosso interesse em se tratando da forma como as crianças tendem a figurativizar o real; o que nos parece relevante em discussões relativas à formação do leitor, quando tratamos de gêneros com sequências textuais narrativas, injuntivas e argumentativas.

Regina Zilbermann (1982) há duas décadas já registrava reflexões dessa natureza nos capítulos da conhecida obra que organizou intitulada *Leitura em crise na escola*, obra na qual Vera Aguiar discute seleção de materiais de leitura à luz dessas relações propostas por Piaget. Expliquemos isso melhor: Piaget, em seus estudos, mostra que, até por

volta dos onze/doze anos de idade, as crianças tendem a não lidar com a realidade por meio de abstrações formais, priorizando a concretude dos fatos. Sardá (2008), estudando a leitura nessa faixa etária, encontrou o que chamou de *entrelugar* entre a recorrência à concretude das ações e a abstração do real. Propôs a crianças de quinta série – sexto ano – com idade entre onze e doze anos, a leitura de um conto infantil de Ruth Rocha chamado “O que os olhos não vêem” e também a leitura de uma notícia de jornal sobre a insurreição dos tibetanos contra o governo chinês, na proximidade das Olimpíadas de Pequim. Os conteúdos do conto e da notícia tinham em comum a insurreição popular contra um governo instituído. Sardá (2008) observou como as crianças se moviam rumo à capacidade de lidar com esse conteúdo em sua abstração formal, mas ainda recorriam à concretude dos fatos para construir sentidos com maior segurança – estavam, pois, naquilo que a autora chamou de *entrelugar* entre a *concretude* e a *abstração*.

Diferentemente de Piaget – que discute *aprendizagem* a partir de particularidades do *desenvolvimento* cognitivo –, Vigotski (2000 [1984]), em suas reflexões sobre essas relações entre *aprendizagem* e *desenvolvimento*, permite-nos inferir que a interação com um mediador mais experiente faculta à criança o desenvolvimento das capacidades que estariam no que talvez possamos chamar de *zona de latência*, ou seja, na *zona de desenvolvimento imediato*. Sob essa perspectiva, a *aprendizagem* não estaria, digamos, “na dependência” do desenvolvimento – tal qual podemos inferir em Piaget – mas o mobilizaria. Essa compreensão vigotskiana com a qual comungamos, em nossa compreensão, implica considerar a *zona de desenvolvimento imediato*, não trazendo, porém, consigo a proposição de que essa mesma mediação mais experiente possa facultar aos aprendizes a realização de atividades muito distantes de sua *zona de desenvolvimento real*.

Assim, arriscamos supor que compartilhar da compreensão piagetiana sobre a forma como as crianças lidam com a *concretude* e a *abs-*

tração não implica compartilhar do todo das teorizações desse pensador sobre relações entre *aprendizagem* e *desenvolvimento*, discussão em que seguramente nos aproximamos do olhar vigotskiano, entendendo que a forma como um mediador mais experiente atua na formação do leitor, ao facultar novas *aprendizagens* mobiliza o *desenvolvimento cognitivo*; isso, no entanto, precisa considerar a natureza *imediata* da *zona de desenvolvimento* sobre a qual essa ação mediadora incide. Se apresentarmos a nosso leitor gêneros do discurso que transitem em esferas da atividade humana muito distintas das vivências de nossos alunos em determinada fase de seu desenvolvimento, possivelmente nossa ação pedagógica não contribua para o processo de aprendizagem porque não incide sobre a *zona de desenvolvimento imediato*, mas para muito além dela: priorizar gêneros, como *editorial de jornal* e *artigo assinado* em fases da escolarização em que a figurativização do real é comportamento característico na forma como os alunos lidam com a realidade em suas vivências, possivelmente materialize ações didáticas muito distantes das possibilidades de compreensão de sentidos para os conteúdos lidos. O bom senso, paralelamente à formação teórica, parece ser conselheiro apropriado nas decisões que tomamos.

Essa nossa alusão ao pensamento piagetiano justifica-se em nome de evitar, tal qual temos assistido em algumas ambientações escolares, a apresentação **reiterada** de gêneros como *manchete de jornal*, *propaganda comercial* e *anúncio classificado*, por exemplo, a crianças em fase de alfabetização sob a alegação de que seriam gêneros constituídos por textos breves. Evidentemente tais gêneros do discurso têm ampla circulação e fazem parte do cotidiano das crianças, o que não significa, em nosso entendimento, que sejam recorrentes nas interações sociais de que crianças alfabetizandas tomem parte. Parece-nos certo que, dependendo da natureza da mediação docente, elas não terão dificuldades em construir sentidos para tais leituras – desde que a abordagem incida sobre sua *zona de desenvolvimento imediato* (VIGOTSKI, 2000 [1984]) –, a pergunta que nos fazemos é se uma abordagem marcada por gêneros com essas configurações é relevante nas interações que as crianças estabelecem nessa fase da vida.

Se consideramos as teorizações de Piaget (1972), parece-nos possível inferir a importância de gêneros do discurso como *fábula*, *lenda*, *conto de fada* e gêneros similares, os quais são constituídos de textos-enunciados cujo conteúdo figurativiza o real em personagens que se relacionam via contratos de ludicidade e fantasia de todo o tipo. Vigotski (2000 [1984]) assinalou a importância do brinquedo – aqui tomado na perspectiva da ludicidade – nessa fase da vida, e Bethelheim (1980) mostrou, ainda que sob a perspectiva psicanalítica, a importância do *conto de fada* no desenvolvimento emocional da criança, focalizando exatamente essa mesma figurativização do real, a forma como as narrativas de ficção ajudam a criança a lidar com a realidade. Quem de nós nunca se defrontou com uma criança pedindo, pela enésima vez, a leitura de um mesmo *conto infantil* sobejamente conhecido por ela? Ainda que nosso foco, nesta disciplina, seja o desenvolvimento linguístico, compreendemos que um olhar sócio-histórico – e de linguistas aplicados – não pode dissociar o sujeito das tantas outras dimensões que o constituem como ser humano de natureza social.

Busquemos uma articulação entre essa digressão de natureza intrasubjetiva, e o foco na intersubjetividade que move este livro-texto. É nodal na concepção de *gêneros do discurso*, em nosso entendimento, que tais gêneros instituem relações sociais. Se o objetivo da escola – tal qual advogamos – é a formação do leitor para trânsito fora dela, é preciso que esse processo de formação considere as relações intersubjetivas comumente instituídas nas diferentes faixas etárias e nos diferentes entornos sociais, o que converge com especificidades das relações entre *aprendizagem* e *desenvolvimento cognitivo*, tanto quanto com vivências sócio-históricas dos sujeitos nessas fases da vida. Gêneros como *contrato*, *editorial*, *artigo assinado* e afins parecem compatíveis com vivências históricas dos sujeitos em fases de sua vida nas quais passam a transitar em outras esferas da atividade humana, o que supõe, na maioria das vezes, níveis mais avançados de escolarização – como ciclos finais da educação básica.

Tomemos um exemplo: levar um *artigo assinado*, da esfera jornalística, para leitura de alunos de primeira série de ensino médio – gênero marcado por defesa de ponto de vista –,

pode se revelar uma escolha em consonância com as vivências de escrita desses alunos e a mediação docente será, portanto, significativa (os alunos, por exemplo, estão familiarizados com revistas ou jornais que veiculam tais artigos; são parte de famílias assinantes de periódicos afins; discutem em casa sobre artigos assinados com relativa sistematicidade), tanto quanto pode revelar-se uma proposta pouco significativa porque os alunos não estão familiarizados com o gênero, tampouco com o suporte em que é veiculado. Compete evidentemente ao professor propor leituras dessa natureza a seus alunos, em um caso e em outro. Eis aqui a nossa reiterada discussão sobre uma pedagogia sensível às práticas de letramento locais, na busca pela hibridização com práticas de letramento globais.



A questão fundamental, aqui, no entanto, é a postura metodológica que vai adotar em uma situação e em outra, postura que seguramente não pode ser a mesma. Há um sem-número de casos em que um gênero como esse tem de ser postergado para séries seguintes; ou, ao contrário, antecipado para séries anteriores – demandando maior ou menor tempo na abordagem empreendida –, o que dependerá, em boa medida, da vivência histórica e social dos sujeitos em relações intersubjetivas instauradas por esse mesmo gênero do discurso.

Desse modo, entendemos, no mínimo, polemizável a designação universalista e *a priori* de gêneros específicos para séries específicas – quer sejam feitos em nome das relações entre *aprendizagem* e *desenvolvimento cognitivo*, quer sejam feitas em nome de uma suposta necessidade de inserção dos alunos no maior número de gêneros possível, evitando “repetições”, “excessos” ou “rarefação” na escolha dos gêneros propostos para leitura. Preferimos – em se tratando de tais escolhas das leituras – apostar na formação teórica do professor e no tempo desse professor para a elaboração didática à luz dessa mesma formação e da historicidade dos alunos com quem convive. O que, seguramente, parece-nos universalizável e dado *a priori* é a compreensão de que a formação do leitor precisa se dar via *gêneros do discurso* por razões amplamente espe-

cificadas desde o início deste livro-texto, tanto quanto deve considerar relações entre *aprendizagem* e *desenvolvimento cognitivo*, tal qual propõe Vigostki (2000 [1984]), tendo presente a importante contribuição de Piaget (1972) sobre o modo como as crianças lidam com a concretude e a abstração do real – nesse caso, com a realidade representada nos textos-enunciados que compõem os gêneros do discurso.

16 Ler *textos-enunciados em gêneros do discurso* diversos: mediar, na condição de professor de Língua Portuguesa, a construção de sentidos na leitura.

Tendo discutido *quais leituras propor a nossos alunos*, afigura-se a necessidade de refletirmos sobre *o que fazer com as leituras propostas*. Tais alunos leram os textos-enunciados no(s) gênero(s) do discurso (BAKHTIN, 1988 [1929]; 2003 [1979]) que lhes apresentamos; gêneros que foram selecionados a partir da hibridização entre os *universos local e global* (STREET, 2003), tanto quanto a partir das relações entre *aprendizagem e desenvolvimento cognitivo* (VIGOTSKI, 2000 [1984]). E o que fazemos após a/na leitura? Kleiman (2001 [1989]) registra que é na interação com o professor – e, acrescentaríamos, com os colegas, que o aluno constrói os sentidos do que lê. Catoia Dias (2009) documenta com riqueza, em uma pesquisa-ação, essa afirmação de Kleiman.

16.1 A mediação do processo de construção dos sentidos na leitura: esferas de produção dos *gêneros do discurso* e conhecimentos de referência inerentes a tais esferas

Propor a formação do leitor tendo como (mega)instrumento (SCHNEUWLY, 2004) os *gêneros do discurso* implica, em nosso entendimento, uma abordagem que contemple as relações intersubjetivas que o gênero objeto de discussão institui, focalizando as especificidades do suporte em que é veiculado e a esfera da atividade humana em que têm trânsito.

Ainda em se tratando dessa questão, importa a reflexão sobre a composição, o estilo e o conteúdo temático (BAKHTIN, 2003 [1979]) do gênero, o que demanda de nós, mediadores, o domínio de conhecimentos de

Ainda que Schneuwly (2004) trate de *gêneros textuais*, em nome do eixo teórico que norteia nossa discussão, manteremos a expressão *gêneros do discurso/discursivos*.



referência sobre esses mesmos gêneros. Vale lembrar que, sempre que apresentamos a nossos alunos gêneros discursivos, estamos focalizando esferas situadas da atividade humana nas quais eles têm lugar, e a forma como a atividade humana se organiza nessas esferas apresenta características distintas e implica saberes distintos, ali construídos historicamente. Na abordagem de gêneros do jornalismo, por exemplo, há implicação de saberes de referência da área cujo conhecimento seguramente tornará mais apropriada nossa abordagem na mediação da construção de sentidos por ocasião da leitura; saberes que, no entanto, não são contemplados em nossa formação profissional e nem poderiam sê-lo dada a amplitudes das esferas da atividade humana e da quantidade de gêneros que têm lugar em cada qual delas. Afinal, a linguagem medeia a ação dos homens em todas as áreas em que essa mesma ação se efetiva, e a modalidade escrita é constitutiva de um sem-número de gêneros do discurso que instituem relações sociais nessas mesmas áreas.

Por que, por exemplo, um *anúncio classificado* se estrutura dessa forma, que finalidades intersubjetivas estão subjacentes a essa configuração? Que particularidades da esfera da propaganda implicam escolhas de estilo? Por que o conteúdo temático desse gênero tem as particularidades que o caracterizam como tal? Há um conjunto de questões, de natureza técnica, procedimental, operacional, interativa etc., que, quando enunciadas em questões propostas a partir da leitura, objetivando a construção de sentidos, podem contribuir significativamente para uma leitura enriquecedora do gênero em estudo. Vale o mesmo para outros gêneros, em outras esferas e outros suportes.

Uma questão que se afigura relevante nessa discussão são duas tendências que parecem se eliciar nas propostas metodológicas em se tratando da formação do leitor e produtor de textos tendo como foco gêneros do discurso. A primeira delas advoga em favor de uma abordagem que se sustente por determinado tempo e por meio de atividades diversificadas, trabalhando um gênero único em suas diferentes manifestações – a crônica, por exemplo –, o que se sustenta sob o argumento de que, para que nossos alunos dominem com proficiência as práticas

de leitura e produção textual de textos desse gênero, o gênero precisa ser abordado por um período de tempo suficiente para lhes permitir a apropriação dos *processos linguísticos e interacionais* agenciados por esse gênero, em suas diferentes particularidades, com ênfase evidente a sua condição de (mega)instrumento instituidor das interações humanas. Isso, a nosso ver, implica construir conhecimentos de referência de natureza epilinguística sobre esse mesmo gênero, de modo a ler textos-enunciados que o constituem de modo proficiente.

Uma outra tendência constrói-se sobre a argumentação de que o papel da escola não é formar *experts* em um gênero discursivo ou outro e que a verticalização do conhecimento em um determinado gênero tangencia o papel do professor na formação do leitor; papel este que diz respeito à inserção dos usuários da língua em tantas configurações relativamente estáveis desses mesmos usos quanto possível, de modo a ressignificar práticas de uso da escrita consolidadas, implementando tais práticas a fim de favorecer a hibridização entre *práticas de letramento locais e globais* (STREET, 2003). Essas posturas constituem uma nova questão que se elicia em nosso campo de estudos a demandar reflexões mais acuradas em um futuro próximo.

16.2 A mediação do processo de construção dos sentidos na leitura: importância do suporte na apresentação dos gêneros do discurso

Importa, ainda, que reflitamos acerca da *forma como apresentar os gêneros do discurso*. Historicamente, as escolas parecem ter se habituado a entregar aos alunos excertos de textos em material impresso avulso; quando muito, com a indicação da fonte da qual o excerto fora extraído. Essa concepção de ler textos avulsamente tomados – processo ainda comum em propostas de livros didáticos – é, em nosso entendimento, parte de um momento que esperamos já componha a história da disciplina de Língua Portuguesa, mas que não a caracterize no presente.

Expliquemos isso melhor: se defendemos a formação do leitor por meio de *gêneros do discurso*, estamos defendendo, em última instância, *levar a vida social para o interior da escola* – nesse caso, a vida que se estabelece nas relações intersubjetivas mediadas pela modalidade escrita. E, na vida tal qual a predicamos aqui, tais relações intersubjetivas não se dão por meio de textos avulsamente tomados ou por meio de excertos de textos, recortados de seu todo em nome da observância do tempo da aula e das restrições de reprografia. Essa artificialidade precisa ser superada, e isso seguramente não parece ser tarefa fácil.

Apresentar a nossos alunos uma *notícia de jornal* para leitura implica fazer com que o jornal, *suporte* no qual tal notícia foi veiculada, circule entre os alunos. Na impossibilidade provável de oferecermos a cada aluno um exemplar do jornal e na necessidade de que tais alunos contem com a notícia materialmente disponível para lerem, relerem, riscarem etc., parece certo que teremos de reproduzi-la, em boas impressoras, em xerografia ou mesmo nos antigos recursos de reprografia por meio dos quais muitas escolas ainda operacionalizam o seu fazer cotidiano – o antigo mimeógrafo ou a veiculação do texto no quadro-negro para reprodução manuscrita no caderno, situações muito distantes do que julgamos viável, mas comuns no território nacional. O que nos parece certo é que o jornal do qual a notícia foi extraída precisa, no mínimo, circular entre os nossos alunos, de modo que tenham consciência de que o texto-enunciado que lhes é apresentado para leitura circulou/está circulando no meio social, em suporte próprio, estabelecendo interlocuções situadas geográfica e historicamente; é parte de um sistema de gêneros (BAZERMAN, 2008) e tem uma finalidade social bastante bem definida.

O mesmo vale para *livros literários* dos quais extraímos *contos, crônicas, lendas, fábulas, poemas* e afins; para *revistas*, das quais extraímos *entrevistas, reportagens, propagandas, quadrinhos* etc.; para suportes eletrônicos como *blogs, sites* de toda ordem, dos quais extraímos *notícias, artigos assinados, perfis, editoriais, entrevistas, receitas, e-mails* etc. Avulsamente, talvez possamos propor leituras de textos-enunciados que constituam gêneros como

encarte publicitário, folder, propaganda política, panfleto, cartão de visita, manual de instrução etc., os quais normalmente não são veiculados em suportes historicamente constituídos como *livros, blogs, sites de redes de relacionamento* nem em sistemas de gêneros (BAZERMAN, 2008), como *processos jurídicos, jornais, revistas* e afins. De todo modo, mesmo nesses casos, é importante que a formatação original – na materialidade do papel e das cores com que circulou socialmente – seja dada à manipulação dos alunos.



Em se tratando dos suportes eletrônicos, o fato de, hoje, boa parte das escolas contarem com laboratórios de informática, tanto quanto o fato de estar havendo popularização de equipamentos móveis *plugados* em redes, parece estar tornando mais fácil a ação docente, ainda que constitua um desafio para boa parte dos professores de Língua Portuguesa: como usar as Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs (PRETTO, 2001) – em sala de aula. Em se tratando desses suportes, parece possível entregarmos a nossos alunos o texto-enunciado que compõe o gênero, na reprografia que nos é dado empreender, e mostrar a eles, em telas ligadas à internet, esse mesmo texto-enunciado, no gênero discursivo em questão e no suporte em que esse gênero é veiculado para instituir relações intersubjetivas entre os interactantes na esfera social de que faz parte. Do contrário, a artificialidade está instituída, e a ancoragem teórica nos *gêneros do discurso* perde, em nossa compreensão, a razão que a move.

16.3 A mediação do processo de construção dos sentidos na leitura: focalização na materialização do gênero no texto-enunciado

Tendo procedido à abordagem inicial, de base sociointeracional e à luz de conhecimentos de referência sobre o gênero, sobre como se configura em suas três dimensões essenciais: os *conteúdos* que se tornam dizíveis através deles; as configurações específicas das unidades de linguagem (estilo); e a composição, com ênfase ao papel dos interlocutores (SCHNEUWLY,



Evocamos, nesta Unidade, teorizações de Bernard Schneuwly, quer para concordar com focos específicos de suas teorizações sobre os gêneros – como o fazemos aqui –, quer para discordar de outros focos – tal qual o fizemos por ocasião da discussão a respeito de *listagens de gêneros*. Importa registrar, enfim, que distinguimos da corrente a que ele se filia sobretudo em razão da modelização que tal corrente propõe para a abordagem dos gêneros na escola.

A exemplo do que foi discutido no livro-texto de *Linguística Textual* (RODRIGUES, R. H.; SILVA, N. R. da; SILVA FILHO, V., 2009).



2004), importa que nos debrucemos sobre o texto-enunciado. Esse é um trabalho que nos cabe empreender com atenção e cuidado e para o qual estudos no campo da cognição e da Linguística Textual – cada um dos campos à luz de suas bases epistemológicas – prestaram expressiva contribuição ao longo da segunda metade do século XX e que entendemos poder tomar emprestado aqui, ousando fazer uma leitura dessas contribuições à luz da epistemologia em que nos inscrevemos: a corrente sócio-histórica.

- a) O texto-enunciado precisa ser decodificado por nossos alunos para que tomem conhecimento dos conteúdos temáticos dizíveis por meio do gênero em estudo

Parece-nos inequívoco que o processo de construção dos sentidos implica atividade intrassubjetiva – desencadeada no estabelecimento de relações intersubjetivas e influenciada por essas relações –, a começar pela necessidade de processar a informação escrita, procedendo a relações grafêmico-fonêmicas (SCLIAR-CABRAL, 2003), de modo a dar entrada da informação para que nosso cérebro a processe. Assim, é flagrante que, se nossos alunos tiverem problemas de decodificação por não estarem inteiramente alfabetizados, nos defrontaremos com um primeiro obstáculo a ser superado: o *código alfabético* – por meio do qual o conteúdo temático é veiculado e se torna dizível no gênero discursivo – constitui empecilho para nosso aluno porque ele não domina inteiramente o sistema de escrita. Ainda que essa pareça ser uma realidade excepcional ou irrelevante à primeira vista – supostamente uma preocupação de cognitivistas ocupados em esquadrihar o processamento cerebral da informação –, dados do Inaf (2009), aos quais já fizemos alusão neste livro-texto, mostram que se trata de uma questão que desfila a nossos olhos cotidianamente: há 10% de analfabetos nas séries de primeira a quarta; e, de quinta a oitava séries, 24% dos alunos estão em nível rudimentar de alfabetismo, tendo muitas dificuldades para construir sentidos do que leem. Um último dado: apenas 38% dos alunos de ensino médio apresentam nível pleno de alfabetismo, o que tem implicações que evidentemente transcendem o domínio do código, mas que tem essa ausência de domínio na base.

Esse contingente, mesmo que tomado na assepsia de uma sociologia massiva (LAHIRE, 2008 [1995]), de algum modo convive conosco,

professores de Língua Portuguesa e pedagogos. A formação do leitor implica essa *capacidade de leitura* (MORAIS, 1996), entendida como o conjunto de processos que nosso sistema cognitivo agencia exclusivamente para decodificar o texto e dar entrada das informações em nosso cérebro para a construção de sentidos. Alunos parcamente alfabetizados tropeçam nesse primeiro passo do ato de ler (SCLIAR-CABRAL, 2003) e, por via de consequência, de nada valerá nosso empreendimento na mediação via gêneros discursivos se o domínio do sistema alfabético não tiver se consolidado.

- b)** A ativação de conhecimentos prévios e de horizonte apreciativo: implicações do **diálogo** que o leitor empreende com o autor

Quando o sistema alfabético é de domínio dos alunos, e eles conseguem proceder à decodificação do conteúdo escrito, outras atividades lhe são requeridas para que construam os sentidos do que leem. Sabemos, por exemplo, que os autores, ao se enunciarem, por meio da escrita, na busca de estabelecimento de uma relação com o leitor, não veiculam todas as informações necessárias para que os sentidos sejam construídos – o que seria impossível. Tomemos como exemplo o *conto infantil* de Ziraldo chamado “O menino maluquinho”; o autor está dispensado de dizer o que seja *um menino* – entre outros tantos exemplos possíveis – porque conta com os conhecimentos linguístico e referencial do leitor para tal agenciamento de sentidos. O mesmo se dá nos gêneros em geral; na *propaganda comercial*, por exemplo, o enunciador que procede à enunciação em nome do supermercadista está liberado de explicar o que é uma *caixa de leite* apresentada à venda – a menção da expressão, com a imagem a ela correspondente, sobreposta pelo preço, bastam por si sós para a construção dos sentidos.

Entendemos, tal qual Leffa (1996) registra em sua visão cognitivista, assim como Geraldi (1993) o faz em na visão sócio-histórica que compartilhamos neste livro-texto, que ler não é *extrair sentidos* do texto, tampouco *atribuir qualquer sentido* ao texto. A primeira ação implicaria uma postura passiva do leitor; enquanto a segunda apagaria, sob vários aspectos, a voz do autor. Assim, se não se trata de *extração de sentidos*, nem de *atribuição de qualquer sentido*, trata-se de *interação* do leitor com o autor. No que concerne a essa questão, escreve Geraldi (1993, p. 166):

Usamos a palavra *diálogo*, aqui, na perspectiva interacional bakhtiniana, e não na concepção da Análise da Conversação, ou seja, não a tomamos como referenciando *troca de turnos de fala*, o que evidentemente não se aplica no contexto de discussão da leitura.

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecitura do mesmo e outro bordado.

Essa metáfora por meio da qual o estudioso explicita a interação entre leitor e autor, em nosso entendimento, deixa clara a impossibilidade de o leitor sobrepor sua voz à voz do autor – “[...] não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história [...]” –; tanto quanto deixa clara a impossibilidade de uma postura passiva do leitor – “Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos [...]”. A proposição de que a trama de fios – aqueles fios tecidos pelo autor e aqueles fios tecidos pelo leitor – forma um bordado único (a leitura de um sujeito historicamente situado); e, ao mesmo tempo, um bordado comum a vários leitores (o texto-enunciado, constituindo o gênero discursivo em que se insere, com aquele conteúdo temático dizível por meio daquele gênero, é passível de leitura por outros tantos leitores).



Capital axiológico pode ser entendido como “[...] o conjunto de valores que caracteriza a formação cultural de um indivíduo – nesse caso específico, em se tratando da valoração atribuída à língua escrita” (EUZÉBIO, 2009, p. 46).

Eis, aqui, a perspectiva de refração de que trata Bakhtin (Volochinov) (1988 [1929]). Nas relações intersubjetivas que estabelecem por meio da leitura, nossos alunos emprestam os “seus fios”, ou seja, agenciam as suas práticas de letramento, o capital cultural (BOURDIEU, 1970) de que dispõem, o capital axiológico (com base em LAHIRE, 2008 [1995] e EUZÉBIO, 2010/11) com que contam para interagir com o autor e construir os sentidos do texto. Assim, o *tecido*, a cada leitura, nunca será o mesmo, porque os leitores não são os mesmos; senão por outras razões, por sua natureza social e historicamente situada, pela singularidade de seu conhecimento de mundo (KOCH, 2003) e de seu

horizonte apreciativo (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1988 [1929]). A forma com que o texto é lido tem a incidência da construção histórico-cultural e social de cada leitor que interage com o autor por meio do texto-enunciado no gênero discursivo de que tal texto faz parte.

A mobilidade do professor nesse universo implica o reconhecimento dessas questões, sob pena de alimentar uma expectativa de que todos os seus alunos vão construir os mesmos sentidos para um mesmo texto-enunciado, o que seguramente não deverá ocorrer. É claro, porém, que o gênero proposto para a leitura facultará maior ou menor fluidez do tecido a ser composto. Gêneros como *manual de instrução*, *bula de remédio*, *tratado científico* etc. parecem facultar menores possibilidades de nuance no tecido, o que não acontece com gêneros como *poema*, *romance*, *letra de música* e afins, que suscitam o enredar-se de muitos fios de diferentes colorações e texturas – para mantermos a metáfora de Geraldi (1993). Saber lidar com essas especificidades por ocasião da elaboração didática que empreendemos em nossa mediação na formação do leitor é um desafio cotidiano.

Uma outra questão é de especial relevância no diálogo que o leitor empreende com o autor: a capacidade de inferenciação, a qual implica – com o risco da simplificarmos o conceito – a habilidade para proceder à articulação entre informações veiculadas e informações implícitas no texto de modo a enunciar conclusões no processo de construção dos sentidos (KINTSCH, 1998). Nossa capacidade de inferenciação tende a ser mais efetiva à medida que nos apropriamos de novos conhecimentos, quer sejam de natureza interacional, conceitual, quer procedimental e à medida que exercitamos nossas habilidades de leitura.

O ato de inferir requer o agenciamento de informações que não estão dadas no texto, sejam elas depreensíveis a partir do que está escrito, sejam aquelas que requeiram agenciamento de conhecimentos enciclopédicos e conhecimentos de mundo de que nos apropriamos ao longo de nossa vivência histórico-social. Se retomarmos o romance *Dom Casmurro*, a que fizemos alusão anteriormente, sua grandeza parecer estar, entre outros predicados,

na forma como inferenciamos a condição de Capitu – se efetivamente adúltera ou não. Millôr Fernandes (2005), por exemplo, em crônica de humor veiculada em revista de circulação nacional e em seu blog, atualiza informações explicitadas por Machado de Assis e ativa implícitos depreensíveis na obra de modo a inferir que, na verdade, o enlace amoroso era entre Bentinho e Escobar e não entre Escobar e Capitu; sugere, em tom bem-humorado, a condição homossexual do protagonista da obra. Já se tomarmos o *agravo de instrumento* – gênero constitutivo do processo judicial como sistema de gêneros (BAZERMANN, 2008) – a que fizemos menção anteriormente, eis aqui a hermenêutica do campo do Direito: das inferenciação que juízes farão a partir do conteúdo temático e das implicações de estilo – quando os recursos linguísticos são agenciados para compor sentidos – dependerá, em boa medida, a natureza mais justa ou menos justa das decisões que prolatarem. Temos, ainda, alguma dúvida de que a construção de sentidos é uma nova *tecedura*, que ganha forma à luz da historicidade dos leitores?



Outra questão implicada no processo de construção de sentidos na leitura de textos – enunciados que materializam diferentes gêneros discursivos – é a ativação de esquemas cognitivos (RUMELHART, 1981), um conceito cognitivista que tem lugar em perspectiva teórico-epistemológica distinta da que adotamos aqui, mas que contribui na compreensão de como agimos para entender o que lemos. Podemos entender *esquemas cognitivos* como *blocos de conhecimentos* de que nos apropriamos ao longo de nossa vivência em sociedade. Eles dizem respeito a objetos, situações, eventos, sequências de eventos, ações e sequências de ações. Assim, “Na interação com o meio, o indivíduo vai percebendo que determinadas experiências apresentam características comuns com outras” (LEFFA, 1996, p. 35). Nenhum de nós parece ter dificuldades, por exemplo, para identificar um ritual de casamento, distinguindo-o de um ritual de formatura; tanto quanto nenhum de nós parece ter dificuldades de reconhecer uma *receita médica*, distinguindo-a de uma *receita culinária*.

O ato de ler nos convida, de modo recorrente, a ativarmos nossos esquemas cognitivos e, quando não dispomos de determinados esque-

mas que nos são requeridos, tendemos a ter dificuldades de compreensão na leitura. As ambiguidades que compõem gêneros do humor e da publicidade não raro suscitam mais de um esquema cognitivo para atingir os propósitos do enunciador. Tomemos como exemplo uma crônica de Luiz Fernando Veríssimo chamada “Aquilo”, na qual o autor agencia recursos linguísticos de modo a suscitar a ativação cambiável de esquemas cognitivos relacionados ao ato sexual, tanto quanto ao ritual da morte. Cada qual dos interactantes ativa um dos esquemas, e o humor é assegurado na ambiguidade suscitada pelo pronome “aquilo” que, por sua própria natureza, não tem referente fixo, dependendo do contexto interacional ou do *co-texto* para se definir.

Salvaguardadas as distinções teórico-epistemológicas, a construção de sentidos, em se tratando dos gêneros discursivos, permite-nos evocar essa noção cognitivista de *esquemas cognitivos*, com o cuidado de entendermos que o conceito de *gêneros* transcende a dimensão intrassubjetiva para se instituir exatamente na dimensão intersubjetiva, território em que o pensamento cognitivista não se detém. De todo modo, sempre que, na busca de hibridização entre *práticas de letramento locais e práticas de letramento globais*, convidamos nossos alunos a lerem textos-enunciados em gêneros discursivos que lhe são desconhecidos, desde que mediemos com excelência esse processo de hibridização, é bastante provável que estejamos, por meio da intersubjetividade, contribuindo para a ampliação de esquemas cognitivos – dimensão intrassubjetiva – de nossos alunos, na dialética entre intersubjetividade e intrassubjetividade tal qual propunha Vigotski (2000 [1984]).



Finalmente, em se tratando do diálogo que o leitor empreende com o autor, talvez tenhamos a questão mais importante e que pouco exploramos no percurso de nossa discussão: os fios que o leitor apõe no bordado, para retomarmos a metáfora de Geraldi (1993). Esses fios, em nosso entendimento, dizem respeito ao horizonte apreciativo do leitor, a sua constituição como sujeito até o momento da leitura: suas concepções sobre o tema, sua forma de se colocar diante do mundo referenciado no texto-enunciado que lê. Esse horizonte apreciativo tem compo-

nentes sociais, históricos, culturais, políticos etc., isto é, constrói-se na historicidade do sujeito e, nessa condição, caracteriza-se por uma singularidade expressiva: são as vivências desse mesmo sujeito, até aquele momento, que estão sendo agenciadas para o diálogo com o autor.

Independentemente das finalidades que levaram o leitor a interagir com o autor por meio do gênero cujo texto-enunciado o leitor tem em mãos para ler, entendemos que nenhum de nós empreende um diálogo com o autor sem sair desse diálogo de algum modo, digamos, *modificado*. Se, como quer Bakhtin (Volochínov) (1988 [1929]), construímos na alteridade, ou, como quer Vigotski (2000 [1984]), internalizamos nossas representações de mundo por meio das relações intersubjetivas, é certo que o diálogo com o autor, por meio da leitura, em quaisquer das interações que estabelecemos por meio de gêneros do discurso diversos, incide de algum modo sobre esse nosso horizonte apreciativo.

Sejamos mais precisas: se nos propomos a interagir com um articulista político, lendo o texto-enunciado que compõe o gênero *artigo assinado* em um jornal, trazemos para a leitura as impressões que construímos até aquele momento sobre o tema e lemos o que o articulista escreveu – os fios do bordado – à luz de nossas representações de mundo – os fios que emprestamos ao bordado –, construídas em outros diálogos, com outros autores, e na vivência cotidiana com o *outro*, no meio em que nos inserimos. Ao concluir a leitura, quer tenhamos concordado inteiramente ou parcialmente com o ponto de vista do autor, com as referências de mundo tal qual ele as veicula em seu texto-enunciado, quer tenhamos discordado inteiramente dele, de algum modo a leitura incidiu sobre nós, dado ter se constituído uma experiência interacional de ratificação de nossas vivências ou de resignificação delas ou de parte delas – eis o novo bordado, impregnado dos fios de origem – a voz do autor – e dos fios do nosso ato de tecer – o horizonte apreciativo por meio do qual lemos o texto-enunciado; ou seja, sempre há reação-resposta ativa.

Cabe-nos, como professores, mediarmos esse diálogo, ensinando a nossos alunos que o bordado tem todos esses fios, de modo a que não

superestimem o horizonte apreciativo do autor, anulando-se em relação a ele – a leitura acrítica –, tampouco superestimem o seu próprio horizonte apreciativo, denegando a voz do autor e atribuindo ao texto-enunciado propriedades de sentido que muitas vezes não correspondem a ele – a leitura conveniente ao leitor, ou a leitura manipulativa, ou a leitura arrevesada, ou a leitura desatenta, ou a leitura coercitiva etc.

c) O foco nas configurações específicas das unidades de linguagem

Ainda com relação a nossa mediação, como professores, em favor do processo de construção dos sentidos da leitura por parte de nossos alunos, sobretudo em razão de se tratar de aulas de Língua Portuguesa, cabe-nos focalizar as configurações específicas das unidades de linguagem (SCNHEUWLY, 2004) tal qual o produtor do texto lança mão para a veiculação dos conteúdos temáticos que constituem a proposta de interação que o gênero discursivo institui. Sabemos que a produção do texto-enunciado que materializa o gênero discursivo implica “encapsular” nesse mesmo texto um conteúdo temático que viabilize as trocas com o leitor. Esse conteúdo temático só pode ser materializado por meio do agenciamento de unidades linguísticas. A **referenciação** do mundo extramental no texto – tematizar, por exemplo, as drogas em uma notícia de jornal – implica a seleção de recursos lexicais específicos para esse fim.

Sugerimos a você que retome discussões sobre **referenciação** registradas no livro-texto de *Linguística Textual*.

Teremos, por exemplo, de selecionar um conjunto de substantivos que denotem esse *recorte* do mundo extramental, usando tais substantivos, de modo articulado, em relações, por exemplo, de sinonímia (entorpecentes), hiperonímia (alucinógenos), hiponímia (maconha, cocaína etc.), de modo que, ao ler o texto-enunciado, o leitor perceba um eixo de sentido – a continuidade temática de que trata Charolles (1978) no âmbito da Linguística Textual –, entendendo que o texto que lê é sobre *drogas* e não sobre *ecologia*, por exemplo. Importa, ainda, chamar a atenção para o fato de que o produtor do texto, ao selecionar um substantivo e não outro, convida o leitor para compartilhar de seu horizonte apreciativo: retomar a expressão *uso de drogas* com a expressão *vício* é diferente de fazê-lo usando a expressão *doença*. Essas nuances de sentido convidam o leitor a aderir ou não à perspectiva da qual *fala* o autor.

Observamos sem dificuldades que as expressões de valor nominal não se prestam apenas para a referência do mundo extramental no texto-enunciado ou para assegurar a manutenção temática; a natureza das escolhas lexicais de sinônimos, hipônimos e hiperônimos tem implicações na progressão temática (CHAROLLES, 1978; MONDADA; DUBOIS, 2003) porque essa retomada nominal não constitui uma repetição pura e simples, implicando acréscimos de sentido. Chamar a atenção para a forma como os substantivos, expressões substantivas, orações substantivas e unidades nominais afins se prestam para a referência do mundo extramental no texto, negociando sentidos daquilo que chamamos *objetos-de-discurso* (MONDADA; DUBOIS, 2003), “trazidos” para dentro do texto por meio das unidades linguísticas, tanto quanto chamar atenção para o papel das expressões nominais na manutenção de um mesmo eixo temático, é nosso dever como formadores de leitores.



Sugerimos a retomada das discussões sobre *anáfora* registradas no livro-texto de *Linguística Textual*.



Outra importante questão implicada é o uso dos pronomes nos processos **anafóricos** e, portanto, também em favor da continuidade temática. Pronomes pessoais e demonstrativos são especialmente importantes nos processos anafóricos. As retomadas de substantivos (*drogas*, por exemplo) por pronomes substantivos (*elas*, por exemplo) é um recurso muito recorrente na produção escrita; logo, a leitura exige que resgatemos os referentes dessas expressões anafóricas, sob pena de comprometimento dos sentidos: se – no contexto hipotético de uma notícia de jornal sobre *drogas* que criamos aqui – resgatarmos o referente de *elas* como sendo *as pessoas* e não *as drogas* (imaginemos que o texto tenha ambas as expressões próximas), poderemos entender equivocadamente os sentidos – os famosos casos de *ambiguidade referencial*.

Os pronomes demonstrativos, de natureza adjetiva, compondo expressões nominais sintagmáticas também instauram tais relações anafóricas. Se usarmos a expressão *esse mal* para retomarmos *drogas*, o pronome *esse* estará, juntamente com o nome *mal*, retomando a expressão *drogas*. Nesse caso, mais uma vez, a escolha lexical do substantivo que acompanha o pronome adjetivo traz consigo o horizonte apreciativo do autor do texto, implicando, não apenas retomada do tema, mas progressão temá-

tica. Os pronomes demonstrativos de natureza substantiva, a exemplo de *aquilo e isso*, são recursos anafóricos significativos porque podem retomar parágrafos inteiros ou mesmo todo um processo de argumentação. Chamar a atenção dos alunos para a forma como as unidades linguísticas são agenciadas em favor da constituição do texto-enunciado e, por via de consequência, em favor de um propósito maior, a instituição de relações intersubjetivas mediadas pelo gênero discursivo, concebido como megainstrumento (SCHNEWULY, 2004, com base em VIGOTSKI, 2000 [1984]), é atividade que cabe ao professor na formação do leitor.

Poderíamos discutir uma série de outras questões, a exemplo de como os artigos, na condição de determinantes, introduzem informações novas ou resgatam informações já dadas no texto ou compartilhadas no plano do conhecimento de mundo. Em nossa hipotética notícia, veiculada também hipoteticamente em jornal que assinamos, podemos, por exemplo, ter a ocorrência de uma informação como a *polícia desbaratou uma quadrilha de traficantes*. Não teremos problemas em ler o artigo definido antes de *polícia*, mesmo que o autor não tenha feito remissão a essa instituição civil anteriormente, porque compartilhamos um conhecimento de mundo que torna o referente do substantivo *polícia* amplamente conhecido: a instituição civil que combate o crime. Já em *uma quadrilha*, o uso do artigo indefinido é necessário porque não sabemos de que quadrilha exatamente se trata. Depois que o autor da notícia qualificar essa quadrilha – por meio de expressões de valor adjetivo (adjetivos, expressões adjetivas, orações adjetivas entre outros recursos afins) – poderá retomá-la, na notícia, como *a quadrilha* – com artigo definido – porque já a teremos registrado em nossa memória discursiva (MONDADA; DUBOIS, 2003).

Poderíamos, ainda, mencionar os verbos e a alternância entre os tempos verbais nas diferentes sequências textuais que constituem os gêneros discursivos. Gêneros em que prevalecem sequências argumentativas tendem a ter reiterado uso do tempo presente; gêneros com sequências narrativas tendem a alternar o pretérito perfeito – na sucessão dos fatos – e o imperfeito – na caracterização dos cenários e personagens; gêneros em que prevalecem sequências injuntivas tendem a usar de forma recorrente o infinitivo ou o modo imperativo. Poderíamos, ainda, mencionar o papel de conectores como conjunções e advérbios na construção das sequências argumentativas.

É certo que as unidades linguísticas agenciadas pelos autores para compor os textos-enunciado que materializam os gêneros discursivos precisam ganhar nossa atenção como professores, mediadores da construção dos sentidos na formação do leitor. Fazer isso implica uma ação epilinguística, entendida como uma reflexão que se estabelece na movimentação dialética entre o uso da língua e a reflexão sobre a língua.



Nosso grande desafio, como professores de Língua Portuguesa, é entender as relações entres todos esses enfoques, de modo a, por meio de uma elaboração didática consequente e teórico-epistemologicamente amparada, mediar a apropriação desses saberes em uma perspectiva operacional e reflexiva (BRITTO, 1997), compreendendo que quaisquer conhecimentos de natureza sistêmica e funcional, sob a ótica que defendemos neste livro, só faz sentido se focalizado sob as lentes das unidades linguísticas constitutivas das construções textuais que compõem os gêneros do discurso. Fazer isso é um exercício cotidiano de aprendizado.

Considerações finais da Unidade

Empreendemos, nesta Unidade, uma discussão que procurou ancorar-se em uma **perspectiva sociointeracional**, na busca de interface com uma perspectiva sociocognitiva. Expliquemos isso: deve estar claro que, em nosso entendimento, a leitura deve ser concebida – tal qual propõe Geraldi (1993) – como um tecido cuja urdida se dá tanto pelos fios tecidos pelo autor quanto pelos fios tecidos pelo leitor; ou seja, sob uma perspectiva dialógica de natureza sociointeracional, sócio-histórica.

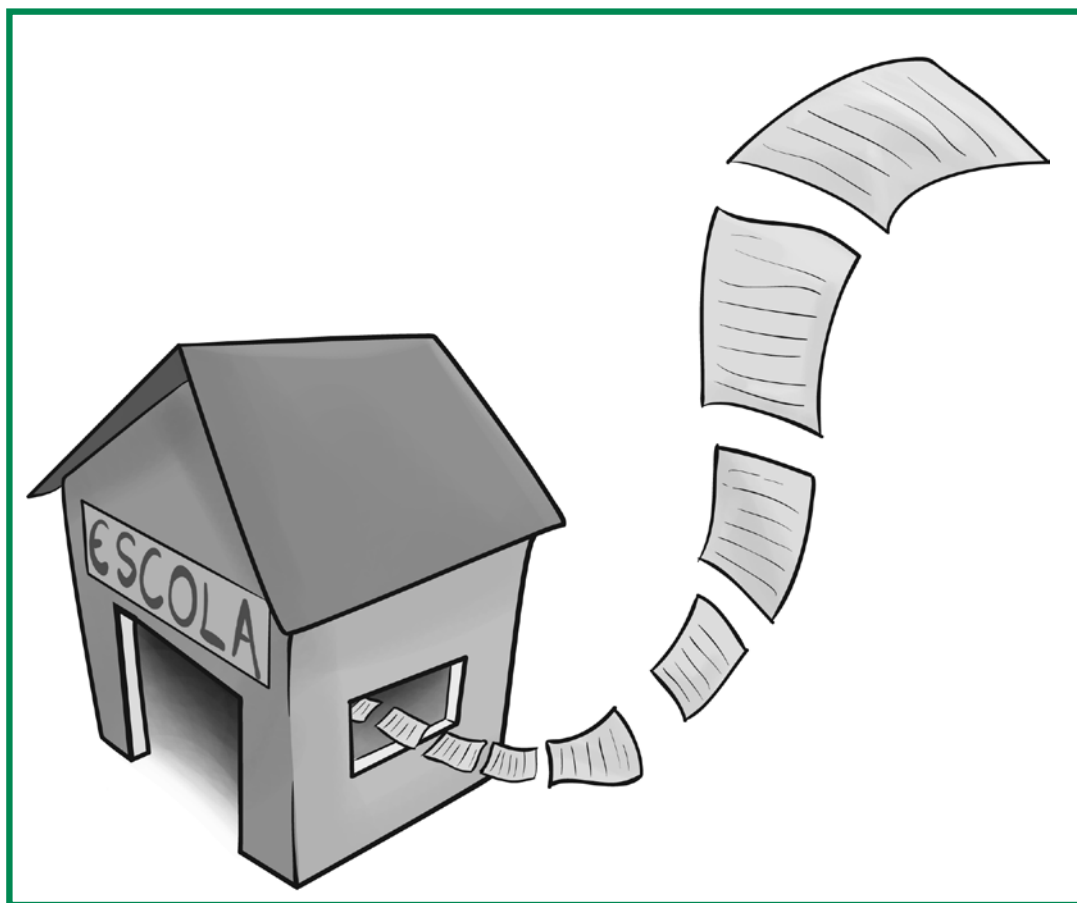
Não podemos negar, porém – e eis, aqui, a perspectiva sociocognitiva –, que a leitura implica agenciamento de conhecimentos linguísticos, conhecimentos de mundo, conhecimentos enciclopédicos, conhecimentos interacionais, conhecimentos ilocucionais (KOCH, 2003), e isso tem uma dimensão intrassubjetiva, cognitiva. Defendemos, porém, ver o agenciamento desses conhecimentos não apenas em sua internalidade cognitiva – como o cérebro está processando a informação do texto-enunciado –, mas também em uma dimensão intersubjetiva – esse processamento se dá em razão de uma relação interpessoal social e historicamente situada. Tais conhecimentos são agenciados porque o leitor estabelece uma interação com o autor do texto, com um propósito social específico, em um momento histórico único. Em nome disso, agimos na mediação da formação do leitor.

A base de nossa proposta é o fato de os homens interagirem socialmente por meio de usos da linguagem que se manifestam historicamente com relativa estabilidade, ou seja, por meio de gêneros do discurso.



Unidade E

O ensino e a aprendizagem da
produção textual nas aulas de
Língua Portuguesa



17 Ancoragem sociointeracional da proposta para o ensino da produção textual na escola: considerações iniciais

Ao final desta Unidade, você deve ser capaz de reconhecer a ancoragem sociointeracional da proposta para o ensino da produção textual na escola, identificando a) seu distanciamento teórico e metodológico da redação escolar; b) os princípios enunciativo-discursivos que norteiam a produção textual a partir da noção de gêneros do discurso; c) o papel da prática de análise linguística nos processos de produção textual e de reescritura dos textos; d) o processo de constituição da elaboração didática para as práticas de produção textual em uma perspectiva integrada com a prática de leitura e realizada à luz dos gêneros do discurso e dos estudos do letramento.

Para fazer face aos objetivos propostos, esta Unidade divide-se em duas seções: a primeira discute a diferença conceitual entre *redação e produção textual*; a segunda, subdividida em duas seções, discute o processo de produção textual na escola à luz dos gêneros e apresenta resumidamente os passos de uma proposta de elaboração didática para a prática de produção textual.

18 Da redação escolar à produção de textos *na* escola

Relembrando o que escrevemos na Unidade B, João Wanderley Geraldi, nos livros *O texto na sala de aula* e *Portos de Passagem*, propõe duas grandes unidades de trabalho para o ensino de Língua Portuguesa, a *prática de leitura* e a *prática de produção textual*, mediada pela prática de *análise linguística*. Em relação à prática de **produção textual**, o autor ressalta que considera “[...] a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem de língua” (GERALDI, 1993, p. 135) pela necessidade de devolução da palavra ao aluno na sala de aula, especialmente em se tratando das classes sociais desprivilegiadas, mas, sobretudo, porque é

[...] **no texto** [texto-enunciado] **que a língua** – objeto de estudo – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer **enquanto discurso** que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões” (GERALDI, 1993, p. 135, grifos nossos).

Nessa proposta, observarmos que Geraldi não trata mais de *redação*, mas de *produção textual*. Seria uma nova terminologia para uma mesma prática? Seguramente não, pois a mudança de nome traz consigo a proposição de mudança de perspectiva teórico-metodológica para as práticas de escrita na escola. Relembrando o que abordamos na Unidade B, dentre as críticas feitas à disciplina de Língua Portuguesa, uma delas volta-se para o modo como muitas escolas concebiam as atividades de aprendizagem da escrita: produziam-se textos para o professor e para a escola, em uma situação artificializada de escrita, que fugia às condições dos usos sociais da língua. Escrever, por exemplo, fora de determinadas condições de produção – ou seja, fora de uma situação social de interação e seu gênero do discurso, desconsiderando para quem escrevemos, por que o fazemos etc. – sobre temas diversos, como a clássica redação *Minhas Férias*, exemplifica esse tipo de encaminhamento. Como comentamos brevemente naquela Unidade, a *redação escolar*, nesse contexto, constituiu um verdadeiro *gênero escolarizado*.

Observemos que, quando falamos em produção textual hoje, incluímos tanto a produção de textos verbais orais quanto de textos verbais escritos. E mais, diante da intersecção cada vez maior das multimodalidades semióticas dos textos, o professor de Língua Portuguesa precisa estar atento também para textos materializados em outras linguagens que não a verbal. Neste livro-texto, dada a premência do trabalho com a escrita diante dos resultados dos indicadores nacionais apresentados na Unidade B, nosso foco centra-se na produção textual verbal escrita.

Evidentemente esse assunto pode ser abordado produtivamente em outras situações interativas na sala de aula, inclusive na produção textual, desde que se considerem as condições de produção e, por essa razão, o aluno consiga pôr-se em uma posição de autoria em que faça sentido falar de suas férias para um interlocutor.

A respeito do termo *gêneros escolarizados* convém que façamos uma pequena digressão para retomar com mais fôlego a compreensão que dele fazemos neste livro-texto. A consideração da *redação escolar* como “*gênero*” justifica-se por se constituir como um *certo modo de agir e um uso da linguagem* na proposta de ensino da escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Mesmo não tendo relação com situações de interação autênticas fora das aulas de produção textual, ainda assim consideramos ter de conceber essa redação dentro de uma perspectiva de gêneros, pois, mesmo que não concordemos com sua concepção de ensino e aprendizagem, ela corresponde a uma situação social de interação: pertence à esfera escolar, tem finalidade discursiva (escrever um texto para o professor corrigir), concepção de autoria (posição de aluno) e interlocutor (o professor, a quem compete corrigir o texto tomando como base no respeito à norma-padrão e o enquadramento dentro de certas estruturas textuais), o que resulta normalmente em textos com conteúdo temático vago, estilo asséptico, cujo único parâmetro é o respeito à norma-padrão, às convenções da escrita e a configurações textuais formatadas e abstratas (lembramos que dizer que um texto tem *introdução*, *desenvolvimento* e *conclusão* pouco diz e orienta sobre a materialização dos textos). Como podemos situar essa prática de escrita dentro dos princípios da constituição dos enunciados (apesar dos pesares, não podemos negar que o que o aluno produziu seja um texto-enunciado) e dos gêneros, nomeamos essa relação interativa de ensino da escrita como *gênero escolarizado*, a *redação escolar*. Nesse contexto, o sufixo *-ado*, com sua significação linguística, de que nos valem nesse contexto, produz o sentido e a valoração crítica que damos a essa maneira de abordar a prática de ensino e aprendizagem da escrita na escola; ou seja, uma escrita distante dos usos sociais da linguagem.

Além do mais, o uso desse termo busca marcar a diferença que estabelecemos entre essa prática de escrita e os *gêneros escolares*, que medeiam as diferentes situações de interação na esfera escolar.

Aula, prova, livro didático, monografia (normalmente nomeada de *trabalho*), *ensaio, seminário, exercício* são alguns exemplos dos muitos gêneros escolares por meio dos quais acontecem as interações de ensino e aprendizagem.



Contrapondo-se àquela visão de ensino e aprendizagem da construção de textos, João Wanderley Geraldi (1997) propõe a distinção entre *redação* e *produção textual*: na *redação*, produzem-se textos *para a escola*; na *produção textual*, produzem-se textos *na escola*, considerando-se as condições de produção e de uso da linguagem. Duas consequências decorrem dessas mudanças epistemológica e pedagógica.

A sala de aula passa a se vista não mais como lugar de transmissão de conteúdos, mas como lugar de interação, de intersubjetividade, de diálogo entre sujeitos, professores e alunos, portadores de diferentes saberes. São esses saberes do mundo vivido de professores e alunos que se confrontam e dialogam com os conhecimentos sistematizados (científicos e escolares), e que vão produzir novas possibilidades de ação pedagógica. Nessa perspectiva, o professor desloca-se da posição de mero corretor do texto do aluno para seu interlocutor. Como resultado dessa nova perspectiva de ensino e aprendizagem,

Aceitar a interação verbal como fundante do processo pedagógico é deslocar-se continuamente de planejamentos rígidos para programas de estudo elaborados no decorrer do próprio processo de ensino/aprendizagem. Programas de estudo não implicam espontaneísmo, ao contrário, exigem trabalho rigoroso e constante, demandam tempo e dedicação. Frequentemente confunde-se rigor com rigidez e alternam-se as atividades para obter atenção a partir da concepção de que a criança é incapaz de dedicar tempo ao estudo de uma mesma questão. (GERALDI, 1997, p. 21).

A segunda consequência remete ao processo de elaboração didática, pois escrever na escola requer considerar as condições de produção dos textos. No quadro de uma concepção sociointeracionista da lin-

guagem, observamos que as interações sempre são situadas socialmente, e os discursos materializados nos textos-enunciados são *marcados* por essas situações. Por essa razão, para produzir um texto (em qualquer modalidade semiótica), segundo Geraldi, é preciso, entre outros aspectos, que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor [autor do texto] se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1993, p. 160).

Ilustremos essa proposição, já lida à luz dos gêneros: um leitor de jornal, Pedro, sente-se ofendido com o tratamento dado a seu bairro em uma reportagem sobre a violência nas ruas, uma vez que o jornalista generaliza a questão, levando os leitores do jornal à inferência de que todos os moradores seriam violentos. Pedro, inconformado, quer dar sua contrapalavra, dizer publicamente que discorda da visão enunciada na reportagem. Como leitor do jornal, ou seja, como participante da esfera do jornalismo, sabe que o único gênero por meio do qual pode se enunciar nessa esfera é a *carta do leitor*, que será lida inicialmente pelo editor da seção onde esse gênero é publicado. Sabe, também, que se a carta for longa será editada ou não publicada; também corre o risco de não ser publicada se ele se enunciar em um tom grosseiro e ofensivo. Diante desse *horizonte apreciativo-enunciativo*, tal como o concebe o Círculo

de Bakhtin, redige uma carta curta, em que, num tom formal e educado, expõe sua discordância das posições apresentadas pelo jornalista que assina a reportagem.

Podemos observar, no exemplo dado, que o texto de Pedro foi produzido em uma **dada esfera social** (esfera do jornalismo), para **determinados interlocutores** (editor da seção onde o gênero é publicado e leitores do jornal), que **havia o que dizer** (discordar da posição do jornalista e apresentar argumentos/pontos de vista para tal), que **havia uma razão para dizer** (defender o seu bairro perante os leitores do jornal). Pedro **constituiu-se autor do seu texto** e se responsabilizou pelo que escreveu. Conhecedor das condições de produção do gênero *carta do leitor*, Pedro escolheu redigir um texto curto, em tom respeitoso (**escolha das estratégias enunciativo-discursivas, ou seja, dos modos de dizer**).

A produção de textos na escola, nessa perspectiva, pressupõe a devolução da palavra ao aluno para que ele seja condutor do seu processo de aprendizagem. Isso não significa abolir o papel do professor, mas ressignificá-lo: de corretor da grafia e da norma-padrão do texto do aluno, professor e aluno passam a se debruçar sobre o *dizer do aluno* e o *modo de dizer do aluno*, em um *processo dialógico de construção do conhecimento*. O professor, já não mais como interlocutor final do texto do aluno, mas como leitor compromissado com os processos de aprendizagem, constrói-se como um coautor do texto, aquele que aponta possíveis caminhos para o aluno dizer o que quer/pode dizer e o modo como quer/pode dizer. Nessa perspectiva, as interações nas aulas de produção textual poderiam ser apresentadas conforme esquema a seguir:

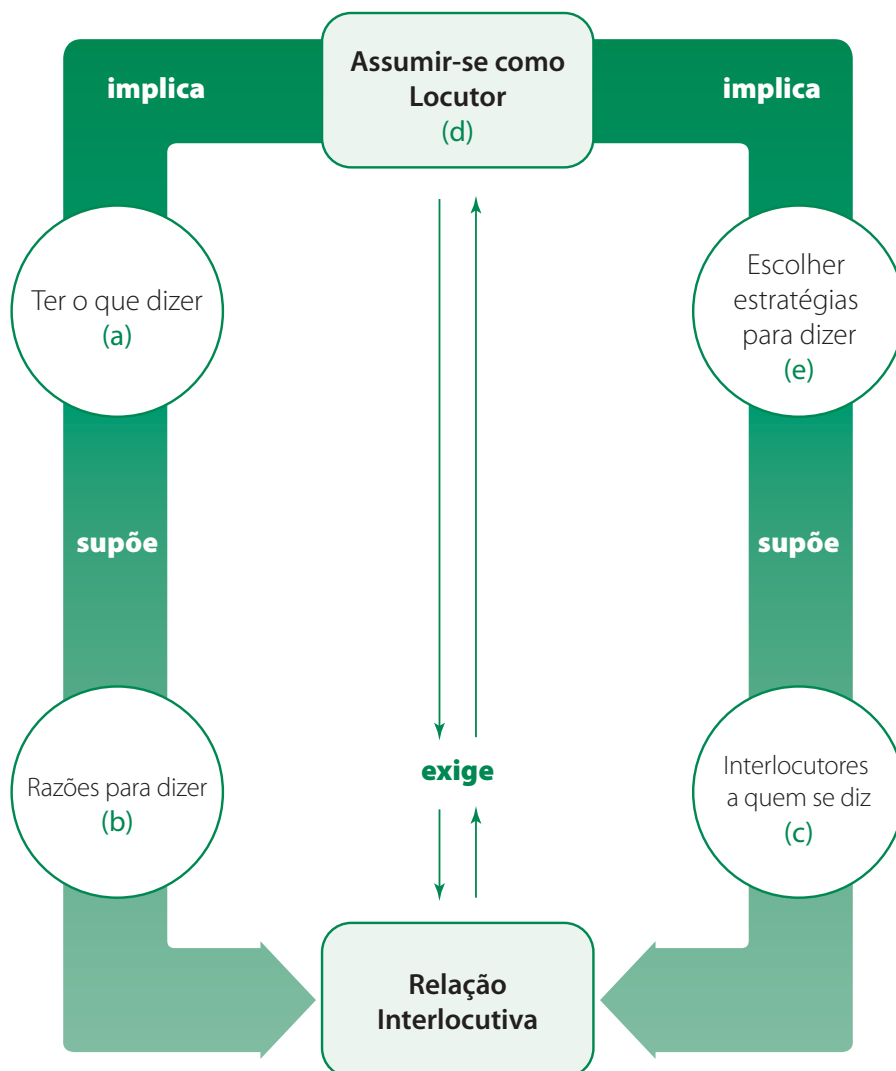


Figura 18: Esquema das relações interlocutivas. Fonte: Geraldí (1993, p. 161).

Essa perspectiva para o ensino e aprendizagem da produção textual responde à questão da finalidade da disciplina de Língua Portuguesa hoje, que é o compromisso com a apropriação dos usos sociais da escrita, condição necessária para a interação das pessoas em uma sociedade cada vez mais grafocêntrica. Quanto às posições políticas de Geraldí, de que se trata também da devolução da palavra às classes sociais marginalizadas da escola e da convivência nos espaços sociais mais institucionalizados, elas continuam atuais e a elas também se reporta o professor de Língua Portuguesa no seu processo de elaboração didática da produção escrita na escola.



Não obstante, *tomar a palavra* tem como corolário *saber tomar a palavra considerando as questões de produção da situação social em que estamos inseridos*. Embora na década de 1980 e meados da década de 1990 essas questões estivessem, de algum modo, no horizonte dos debates pela questão da assunção da historicidade da linguagem, as propostas de ensino e aprendizagem ancoravam-se mais na perspectiva de uma produção textual de natureza individual, obliterando, de algum modo, as condições sociodiscursivas do dizer que medeiam as interações, *agenciadas* pelos gêneros do discurso. Busquemos entender o papel e o lugar que os gêneros podem desempenhar na elaboração didática das práticas de produção textual.

19 A elaboração didática da produção de textos-enunciados ancorada na teoria de *gêneros do discurso*

Mesmo assumindo o risco da repetição, julgamos necessário retomar fundamentos teóricos discutidos da Unidade C, uma vez que eles sustentam a proposta de elaboração didática da produção de textos ancorada nas teorias de gêneros do discurso e de letramento. Por se tratar de retomada de conceitos e concepções já apresentados, julgamos suficiente rerepresentá-los de modo bastante resumido, para integrá-los na perspectiva da elaboração didática, tema desta seção.

19.1 Retomando os fios teóricos para tecer inteligibilidades pedagógicas

Como vimos, para Bakhtin (2003[1979]) o **enunciado** é a unidade da interação, uma vez que não nos dirigimos ao outro por meio de palavras e frases, mas por meio de textos-enunciados. No entanto, essa unidade de interação, mesmo representando o projeto discursivo do autor, é resultado da relação entre duas forças discursivas: de um lado, o querer dizer do autor, ou seja, seu projeto discursivo; de outro lado, o gênero do discurso que medeia a interação em que se encontra o autor. Reinterpretando o que diz Bakhtin (2003[1952-1953]), podemos afirmar que é a inter-relação dialética entre esses dois aspectos que dá *existência* ao texto-enunciado dirigido ao interlocutor. Lembramos, ainda, que todo texto-enunciado é produzido tendo como referência um gênero do discurso, que baliza o falante no processo discursivo, e que o conhecimento/domínio *praxiológico* dos gêneros é fundamental para a interação. Conseguimos interagir com proficiência em uma dada situação social se dominamos o gênero que medeia essa interação.

Duas decorrências podem ser depreendidas dessa posição teórica para a elaboração didática da produção textual:

Conceito que, a partir das considerações que o autor estabelece acerca da diferença entre o texto visto na sua condição de enunciado e o texto visto na sua condição de estrutura, nomeamos como *texto-enunciado*.

- a) A elaboração didática de ensino e aprendizagem da produção textual não pode prescindir da noção de gêneros se, de fato, tomarmos como princípio que à disciplina de Língua Portuguesa cabe o trabalho com o domínio dos usos sociais da linguagem. Desse encaminhamento, resulta que a grande maestria do professor de Língua Portuguesa está na elaboração didática de atividades didático-pedagógicas que medeiem o processo de apropriação dos conhecimentos necessários à produção de textos *pertinentes* aos gêneros do discurso a que pertençam; e, como corolário, construir conhecimento praxiológico necessário para o aluno, como sujeito historicamente situado, poder transitar em diferentes esferas sociais cujas interações são mediadas pela escrita (no caso de interações mediadas por textos escritos).
- b) A elaboração didática proposta precisa manter *equilibrada* a relação dialética e constitutiva entre *texto-enunciado* e *gênero*. Se o foco recai sobre o projeto discursivo apenas, perde-se o vínculo entre eventicidade e historicidade, e o texto-enunciado produzido pode não atender mais às condições sociais de sua produção e perder, por isso, parte de sua legibilidade e não produzir o efeito esperado no interlocutor. Um tom agressivo, por exemplo, em um texto em que o interlocutor espera um tom polido pode produzir uma leitura não colaborativa por parte do leitor; um estilo familiar não corresponde às expectativas de leitura nos gêneros da esfera da ciência, normalmente construídos em estilo impessoal. Por outro lado, se o foco recai apenas no *gênero*, numa visão centrada no texto produto, sem a consideração de sua contrapartida, o enunciado, em que o gênero se atualiza e produz significado, perdemos o texto-enunciado, pois já não há mais um sujeito-autor se enunciando, engajado em um projeto discursivo. Nesse caso, dos processos interacionais mediados pela escrita e pela historicidade, em que um sujeito assume uma posição de autoria para buscar uma contrapalavra do leitor, o aluno passa ao preenchimento de supostas estruturas textuais, seguindo instruções normativistas. Lembramos que a existência do gênero trava-se no processo dialético entre o dado (as condições históricas do gênero) e o novo



Visão taxionômica dos gêneros (rever Unidade C), com possibilidades de retorno da redação escolar.

(sua nova materialização no enunciado), o que resulta sempre na sua *relativa* estabilidade, pois ele se materializa e atualiza-se na concretude do enunciado.

Continuando nossa retomada teórica, todas as esferas da atividade humana estão ligadas ao uso da linguagem, o que torna esses usos extremamente variados, como decorrências das finalidades e funções sociodiscursivas dessas esferas. Logo, compreende-se a extrema diversidade e heterogeneidade das interações sociais e dos gêneros que lhes correspondem. E mais, depreendendo conclusões a partir da teoria de gêneros proposta, não há *gêneros prototípicos* cujo domínio seja transferido para a produção de textos-enunciados de **outros gêneros**. Relembramos o exemplo que Bakhtin nos dá e que *atualizamos* aqui: um cientista que magistralmente domina os gêneros do discurso da esfera da ciência, pois sabe proferir palestras para seus pares, escreve artigos para revistas científicas, elabora relatórios de pesquisa, sente-se fora de lugar em uma conversa de bar: cala-se ou intervém de forma desajeitada. Segundo o autor, essa inabilidade, dentre outros fatores possíveis, pode estar relacionada à inabilidade, ao não domínio do gênero dessa interação: o que dizer, quando assumir o turno da fala e quando terminá-lo, como negociar com os interlocutores os turnos da fala, como progredir o tema em cada retomada de turno etc. Busquemos outro exemplo: o domínio da produção de artigos científicos arregaça um conjunto de conhecimentos diferentes do da produção de um ensaio, que requer a posição de uma autoria capaz de analisar e contrapor diferentes quadros teóricos, pois sua finalidade não é a de expor resultados de uma pesquisa, como no caso do gênero *artigo*.

Essa posição também pode ser aproximada dos processos de leitura: diferentes gêneros pressupõem diferentes valorações; logo, diferentes leituras.

Em face dessa situação teórica e considerando as finalidades da disciplina de Língua Portuguesa hoje, voltamos à questão já enunciada: "Quais gêneros priorizar para as práticas de ensino e aprendizagem de produção textual?". A melhor resposta que podemos dar hoje é que não há *uma* resposta, mas *um possível horizonte de possibilidades*, considerando a função e o papel dos gêneros na mediação das interações humanas, o que privilegia aqui um enfoque mais intersubjetivo da escrita. Dito de outro modo, de que domínios de

escrita espera-se que os alunos tenham se apropriado ao final da educação básica e que lhes facultem a possibilidade de interagir e se mover nas diversas esferas sociais? Uma primeira aproximação de uma resposta possível, e já ensaiada na Unidade C, é que se o papel da disciplina é incidir sobre a apropriação dos usos sociais da língua escrita e, como vimos, as esferas sociais formalizadas têm gêneros que lhe são próprios – sem perder, no nosso horizonte pedagógico, a inter-relação necessária com outras questões, tais como o projeto político pedagógico das escolas, o entorno social dos alunos, as interações sociais mediadas pela escrita de que já participam os alunos e o domínio dos gêneros dessas interações –, podemos tomar como uma das referências para o trabalho com a produção textual escrita as esferas sociais e seus gêneros, considerando que à disciplina caberia mediar predominantemente (não exclusivamente) o domínio dos gêneros secundários. Junto com esse domínio *para a interação* somam-se (ou resultam) o domínio de diferentes operações de linguagem, diferentes processos de textualização e organização textual e diferentes usos dos recursos linguísticos que esses gêneros requerem, pois os gêneros apresentam conteúdo temático, estilo e composição próprios.



Essa aproximação de uma possível resposta leva a outras perguntas, numa cadeia dialógica, como sobre a possibilidade de podermos prever de que práticas de escrita o aluno necessita fora dos muros da escola “hoje e no futuro”. De fato, não há evidentemente predibilidade absoluta. Nem por isso nossa aposta se pauta em uma ação de natureza teleológica, em um pragmatismo estreito, centrado no imediatismo das ações, o que reduziria o trabalho com a produção escrita para o domínio de gêneros primários, gêneros escolares e gêneros básicos da esfera do trabalho (produzir currículo, preencher fichas de pedido de emprego etc.).

Nossa proposta não comunga dessa visão utilitarista de educação e de ensino e aprendizagem da produção escrita, mas alicerça-se em um *projeto de futuro* comprometido com os alunos, especialmente aqueles excluídos das *cidades das letras* (RAMA, 1985 *apud* GERALDI, 2003),



Numa relação parafrástica com o conceito de *memória de futuro* de Bakhtin (2003[1979]): no mundo da vida *calculamos* as possibilidades de ação no presente tomando como base a memória de futuro *desejado*.

mesmo que esse projeto signifique certa utopia, que julgamos necessária para mudar a situação estabelecida hoje, de exclusão de boa parte da população brasileira das interações das esferas secundárias e das práticas letradas dominantes. Nessa perspectiva,

Apoderar-se da letra, e da escolaridade que ela demanda, resulta de uma sábia decisão popular, porque os excluídos cedo perceberam sua significação e relevância. Mas na escola que temos e no estágio atual da estrutura da sociedade, ainda é possível apostar em políticas de construção do novo com base no instável, local, mutável e único, elegendo os acontecimentos como alavancas de reflexão sobre o múltiplo?

Certamente, a resposta a esta pergunta remete ao exercício da cidadania, espaço onde “o eu, o tu e o ele” podem calcular nossos horizontes de possibilidades, defendendo, ainda que conflituosamente, a sociedade que nossa memória do futuro projetou, para que os excedentes de visão no futuro se tornem o motivo da busca do diálogo constitutivo de sujeitos únicos e livres, e não mais o lugar da construção de uma separação radical entre homens. (GERALDI, 2003, p.26).

A defesa de um *projeto de futuro* para o ensino e aprendizagem da produção textual na escola se alicerça, ainda, na questão da construção da subjetividade, pela consideração de que pelo *exercício* da escrita o sujeito se constrói na relação intersubjetiva; pela experientiação de diferentes posições de autoria e interlocução, pela construção da capacidade de se mover nos universos de discurso e na busca por estratégias adequadas à obtenção da reação-resposta desejada no seu projeto discursivo.

A aposta no *projeto de futuro* para a produção escrita que assume como meta de aprendizagem as práticas de produção textual mediadas pelos gêneros secundários, assume, à luz do pensamento de Bakhtin, que as esferas sociais não são fechadas, mas que se constituem nas *entrefronteiras* e que as esferas primárias e secundárias (e, em decorrência, suas interações e seus gêneros) estão em relação constitutivo-dialética, o que não descarta, temos insistido, a questão das interações escritas das esferas primárias e seus gêneros, das culturas locais e da axiologia que perpassa discursos, gêneros e culturas.



Nas palavras de Rojo (2009, p. 115, grifos da autora),

[...] o papel da escola na contemporaneidade seria o de colocar em diálogo – não isento de conflitos, *polifônico*, em termos bakhtinianos – os textos/enunciados/discursos das diversas culturas *locais* com as culturas *valorizadas*, cosmopolitas, patrimoniais, das quais é guardiã, não para servir à cultura global, mas criar coligações contra-hegemônicas, para translocalizar lutas locais.

Outra questão a ser abordada refere-se ao processo de elaboração didática, mais precisamente, ao processo de passagem das práticas de produção textual e dos gêneros nas esferas sociais em que se constituem para a esfera escolar, como objetos/temas de ensino e aprendizagem. Alguns pesquisadores sustentam que essa passagem *artificializa* essas práticas e os gêneros que lhes correspondem e que, por essa razão, não atingem os objetivos de levar o aluno à apropriação dessas práticas. Novamente, parece-nos que posições radicais não favorecem o trabalho com a aprendizagem da escrita na escola. Se levarmos ao extremo essa posição de só tomar como objetos de ensino e aprendizagem na escola as práticas ditas *autênticas*, temos de resumir a aprendizagem da produção textual na disciplina de Língua Portuguesa aos gêneros escolares: produzir resumos, resolver exercícios escritos, fazer fichamentos, escrever trabalhos escolares (monografias) etc. Embora sustentando que a aprendizagem dessas produções – como o processo de produção de uma monografia – deva também objeto de ensino, o compromisso da disciplina com a apropriação dos usos sociais da escrita não se concretiza se ficar restrita a esse universo. O que fazemos então?

Acreditamos que a alternativa – apoiada na teoria bakhtiniana – não é o fechamento para o ensino da produção textual dos gêneros escolares, mas a abertura para a entrada das práticas de produção escrita e gêneros de outras esferas sociais, assumindo tratar-se de uma *reenunciação*, de uma *reacentuação* dos gêneros e seus enunciados. Dito de outro modo, os gêneros e suas práticas de leitura e produção textual *acoplam* uma outra finalidade (*reacentuação* da finalidade), a de se constituírem na escola também como *objetos/meios* de aprendizagem. Transformam-se, num sentido mais amplo, em *discurso citado*. Essa dupla perspectiva das

finalidades da leitura e da produção textual de textos e de seus gêneros na escola *significa* as atividades. Professor e aluno, na aula, assumem que estão em uma situação social de interação de ensino e aprendizagem (o gênero *aula* e a esfera escolar *parametrizam* essa posição) e reconhecem que os textos dados à leitura e à produção de textos cumprem essa **dupla função**: a que exercem na sua esfera social e a de ensino e aprendizagem.

Exemplifiquemos o que acabamos de falar com a produção escrita de textos-enunciados de três gêneros da esfera jornalística: *carta do leitor*, *artigo assinado* e *crônica*. As cartas do leitor produzidas pelos alunos podem ser enviadas para a redação de um jornal, aproximando-se bastante de sua finalidade discursiva na esfera do jornalismo. Ainda assim, ela resulta de um processo de ensino e aprendizagem decorrente da interação entre *aluno e professor* e *aluno e colegas*. Os artigos assinados produzidos pelos alunos podem ser encaminhados para jornais de circulação mais local, abertos à publicação de artigos de leitores. Mesmo que entre o artigo assinado do aluno e do articulista não se notem diferenças marcantes de gênero, aquele resulta de uma interação de ensino e aprendizagem (e não há conotação negativa nessa afirmação, pelo contrário: a aproximação do artigo assinado do aluno com o do articulista mostra o bom resultado da elaboração didática). O aluno, ao escrever uma crônica na escola, não é cronista profissional, ou seja, não é o autor previsto para o gênero *crônica*, e muito provavelmente não terá sua crônica publicada no jornal, mas está *experienciando* essa autoria e a produção escrita de uma crônica em um **espaço de aprendizagem**.

Na busca de uma aproximação da produção textual na escola com as finalidades sociodiscursivas que os gêneros desses textos têm nas suas esferas sociais, muitas escolas têm criado alternativas aproximadas, como a criação do círculo de correspondência entre alunos, *blogs* de turmas de alunos ou da disciplina de Língua Portuguesa, projetos de publicação de livros, criação do jornal escolar ou da classe. Em que pesem críticas que se fazem a esses projetos, tomando como argumento sua *artificialidade* (em relação à qual já nos posicionamos), acreditamos que eles podem ser produtivos se consideradas as condições de produção dos gêneros aí publicados nos processos de elaboração didática. Comentemos a publicação de livros e jornais.

Tal como a *carta* e o *bilhete* no romance: no mundo do vivido das personagens, a *carta* e o *bilhete* medeiam as relações interpessoais na condição de enunciados de gêneros primários; no mundo do romancista e do leitor, esses textos *intercalados* e seus gêneros perdem sua relação direta com a esfera cotidiana para funcionarem e serem interpretados como parte integrante do *romance*, gênero secundário da esfera da arte.

Nesse caso e em outros em que a circulação do texto do aluno não se realiza pelas mídias convencionais do gênero, como o jornal, o livro, a revista etc., sugerimos meios alternativos compatíveis com a realidade da escola e do gênero objeto de estudo: mural escolar, *blog*. Não obstante, lembramos que há gêneros cujos textos não preveem circulação pública massiva, como *diário*, *carta pessoal*, *prova*, *resumo* etc.

Sobre o livro, conforme já mencionado na Unidade D, em algumas situações escolares, de um modo equivocado, ele tem servido para publicar quaisquer textos produzidos pelos alunos, independentemente de os gêneros desses textos terem como suporte o livro. Nesse caso, há, de fato, uma artificialização das condições de produção. Publicam-se em livros, seguramente, muitos gêneros, mas não todos... Notícias materializam-se em jornais impressos, *on-line* e em revistas. Podemos, todavia, imaginar exceções, como a publicação em livro, em obra póstuma, das melhores notícias produzidas por um dado jornalista; mas observemos que, nesse caso, trata-se de *reacentuação* dessas notícias, cuja publicação não se presta mais a divulgar acontecimentos da atualidade, mas homenagear o jornalista. Outra situação que nos parece artificial é publicar textos em livros cujas condições de produção em nada condizem com as do gênero dos textos e com os processos interlocutivos, como, por exemplo, a publicação de descrições ou ainda de textos de alunos produzidos no período formal da alfabetização, mas calcados em modelos de textos artificiais, como “O mar é azul. O mar tem peixes. Que mar azul!”. “A piscina tem água. A água é azul. Que bonita piscina!”.

A respeito da criação do jornal escolar, algumas críticas a ele são dirigidas, sob o argumento da *artificialidade*, de que a escola está criando *caricaturas* de jornalistas, função discursiva que o aluno nunca exerceria, por se tratar de uma autoria profissional. Acreditamos que se trata de uma concepção que desconsidera a possibilidade de *reacentuação* das práticas discursivas, delineadas na concepção de gêneros do Círculo de Bakhtin. O jornalismo, sem dúvida, é uma esfera social com seus gêneros. Assinalamos, no entanto, que a difusão do jornal como meio de interação migrou para outras instâncias: por exemplo, empresas (inclusive escolares) e Igrejas mantêm seus jornais. Trata-se ainda de jornalismo? Parece-nos, antes, tratar-se de hibridismos entre jornalismo e propaganda, jornalismo e comunicação com os fiéis etc. No caso do jornal na/da escola, salvaguardadas as diferenças da função do jornal no jornalismo e a função pedagógica que ele pode desempenhar nos processos de apropriação dos usos sociais da escrita, ele pode ser um espaço produtivo híbrido para a veiculação dos textos dos alunos, com a mesma salvaguarda que fizemos acerca do livro: nem todos os gêneros são socializados pelo jornal, mesmo considerando as diferenças entre os jornais, as épocas históricas e as diferentes culturas.

Nesta seção apresentamos considerações teóricas e pedagógicas norteadoras dos processos de ensino e aprendizagem das práticas de produção textual à luz dos gêneros do discurso e do letramento. Na próxima seção, focalizaremos o processo de elaboração didática do ensino e aprendizagem da produção textual.

19.2 Tecendo a prática: um exemplo de elaboração didática

Nosso objetivo nesta seção, a partir de uma visão mais intersubjetiva da leitura e da produção textual, é demonstrar como se pode realizar a elaboração didática da produção textual a partir da noção de gêneros e da assunção de que os gêneros podem funcionar como elementos integradores das práticas de leitura, produção textual e análise linguística. O *desenho* da elaboração didática apresentada nesta seção é resultado de pesquisa de mestrado de [Maieski \(2005\)](#), desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC e, como tal, deve ser lida a partir dessa situação enunciativa. Por se constituir como resultado de uma pesquisa-ação na esfera escolar, a elaboração didática por ele desenvolvida pode ser tomada, no entanto, como *uma referência* (e não modelo, receita a ser reduplicada) para o professor de Língua Portuguesa construir conhecimento sobre a elaboração didática da prática de produção textual na perspectiva teórico-metodológica assumida neste livro-texto.

A elaboração didática foi realizada em uma Oficina de Produção textual, frequentada por alunos de 5ª a 8ª séries de uma escola pública. Depois de considerados as práticas de letramento e gêneros de que participavam esses alunos fora da escola, as necessidades dos alunos e o projeto de produção textual em que gostariam de se engajar, a opção centrou-se no gênero *artigo assinado*, da esfera jornalística, para a prática de ensino e aprendizagem da leitura e da produção textual mediadas pela prática de análise linguística. A elaboração didática, precedida pelo estudo teórico do gênero empreendido pelo mestrando-professor e acompanhada pela seleção de jornais para o trabalho em sala de aula, efetivou-se em torno de duas grandes unidades de trabalho articuladas entre si: 1) Prática de leitura e análise linguística e 2) Prática de produção textual e prática de análise linguística.

Dissertação disponível online no site da Biblioteca Universitária da UFSC.



19.2.1 Prática de leitura e análise linguística

Não atribuímos, por exemplo, o mesmo sentido a um *romance biográfico* e a uma *biografia científica*.

Considerando que os processos de produção de sentidos na leitura constroem-se também tomando em conta a esfera social e o gênero em que se inscreve o texto, os suportes dos textos, seus formatos, todos significativos na produção dos sentidos, essa unidade de trabalho contou com os seguintes desdobramentos didáticos:

a) O Contato com o Suporte de Circulação - o jornal

Esta etapa se alicerçou em duas considerações básicas. A primeira delas, que o suporte faz parte do gênero, pois inscreve o gênero na sua esfera social, o jornalismo; que seu formato, seus cadernos e seções, a empresa que o edita são índices produtores de sentido. Eliseo Verón, no livro *A produção de sentido*, mostra, por exemplo, como os jornais podem variar muito nas suas divisões internas em função dos grupos sociais e econômicos que representam. Além mais, a inclusão do *fato* em um ou outro caderno produz sentidos distintos: “Os acontecimentos não são, em si mesmo, *fait divers* [gênero do discurso no jornalismo francês], não pertencem tampouco, por si sós, à ordem do político, do econômico etc. É o tratamento discursivo que *os constrói* como tais” (VERÓN, 1980, p. 228). Por essa razão, no trabalho com a leitura na perspectiva dos gêneros, como ressaltado na Unidade D, a inclusão do suporte na aula de leitura torna-se indispensável. A segunda consideração para o trabalho com o jornal decorreu da observação da pouca familiaridade dos alunos com a leitura de jornais, tanto de circulação mais ampla quanto local. A mediação realizada pelo professor, nessa etapa, constituiu-se de diálogo professor e alunos, focalizando tópicos relacionados ao jornalismo e ao jornal.

b) Leitura de artigos

Esta etapa da elaboração didática objetivou introduzir/familiarizar o aluno na leitura de textos do gênero. Retomando o que se discutimos na seção 10.3 “Implicações pedagógicas dos gêneros na *aula de Língua Portuguesa*”, o objetivo dessa atividade consistiu em *aproximar* o aluno da leitura e do leitor previstos pelo gênero, cujas respostas desejadas foram aquelas que o leitor previsto para o gênero, em tese, faria.

c) Leitura estudo de textos – o gênero artigo

Esta etapa, a prática de análise linguística no bojo da prática de leitura, e nomeada na pesquisa de *leitura analítica*, desdobrou-se em várias atividades distintas, uma das quais elaborada após planejamento inicial, em função de dificuldades que os alunos ainda apresentavam na apropriação epilinguística das características do gênero e os efeitos de sentido que produziam na leitura (mesmo após realização de várias atividades); dentre elas, as vozes presentes nos textos e a valoração a elas dada pelo articulista e pelos diferentes processos de materialização das relações dialógicas entre elas. Nessa etapa, a finalidade da interação do aluno com os artigos foi se debruçar sobre eles para estudá-los a fim de construir conhecimentos epilinguísticos discursivos, textuais e **linguísticos** para a leitura *proficiente* de textos do gênero e para a produção textual. Foram explorados, dentre outros aspectos: a razão de o artigo ser publicado no caderno *Opinião*; o papel axiológico da assinatura e do pé biográfico; a razão da presença do discurso citado (já-dito) e dos relatos (gêneros intercalados); as estratégias de persuasão do leitor; e como a presença e valoração do discurso do outro (já-dito e a reação-reposta prevista do leitor) são materializados linguisticamente no texto. A respeito desse aspecto, por exemplo, foi realizado o estudo do papel da modalização – *devemos, é necessário...* – no processo de persuasão do leitor e dos pronomes demonstrativos *aquela, aquela* na desqualificação do discurso do outro. Trata-se, como dito, da prática de análise linguística articulada à prática de leitura.

Essa divisão tripartida é apenas para efeitos de focalização de aspectos a serem explorados na leitura estudo dos textos, uma vez que nos processos interacionais, ou seja, na linguagem em uso, eles funcionam integradamente.

**19.2.2 Prática de produção textual e prática de análise linguística**

Essa unidade de trabalho contou com os seguintes desdobramentos didáticos: prática de produção textual, prática de análise linguística e prática de reescritura de textos.

a) Prática de produção textual:

A nossa experiência de professoras e pesquisadoras mostra-nos que esta é a parte mais *delicada* do processo, pois implica situar e engajar o aluno em uma situação de interação imediata, constitutiva de uma

situação social de interação e o gênero que lhe corresponde. Do ponto de vista da situação imediata, requer, como propõe Geraldi (1993), que *se tenha o que dizer, que se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; que se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; que o autor do texto se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e que se escolham as estratégias para realizar as ações acima destacadas*. Lembramos, entretanto, que Bakhtin (2003 [1979]) entende que o texto-enunciado sempre é o resultado da relação de duas forças que lhe são constitutivas: o projeto discursivo do sujeito, de um lado, e as condições do gênero, de outro. Por essa razão, essas ações desencadeadoras da produção textual propostas por Geraldi tornam-se mais produtivas se relidas à luz dos gêneros.

- ✱ **Ter o que dizer:** ter o que dizer é necessário para que o texto chame a atenção e seja relevante para o interlocutor. Rojo (2001) destaca que a *alimentação temática* tomou conta das aulas de produção textual de muitas escolas nas décadas de 1980 e 1990. Não obstante, o que fazer com essas informações construídas a partir da leitura de textos sobre o tema ficou à deriva, à espera de *passé mágico* para sua reenunciação no processo de produção textual, como se não fizesse parte do processo de aprendizagem. Cotejando essa posição pela perspectiva dos gêneros, observamos que o dizer dos textos-enunciados presta-se àquilo que no gênero pode/precisa se tornar dizível e que torna o enunciado adequado/pertinente/relevante à reação-resposta *intencionada*.
- ✱ Outra observação a ser feita é a *migração* dos temas ditos controversos (pena de morte, aborto, sexo na adolescência etc.) da dissertação escolar (gênero escolarizado) para muitas atividades de produção textual que intentam trabalhar na perspectiva dos gêneros, especialmente com o artigo *assinado*. Duas considerações merecem ser feitas: do ponto de vista do gênero, observamos que o articulista sempre escreve sobre temas de sua área de atuação, ou seja, sobre assuntos que domina muito bem e sobre os quais tem o que dizer; do ponto de vista da elaboração didática, pode ser bastante sofredor e pouco produtivo para um aluno escrever sobre temas controversos sobre os quais sequer pode e quer se posicionar. Por que não permitir, no

caso do artigo assinado, que o aluno se posicione em face de assuntos que lhe são familiares, a partir dos quais encontre sentido e *conhecimento de causa* para escrever, semelhantemente ao que ocorre com a autoria presumida do gênero artigo *assinado*?

- ✱ **Ter uma razão para dizer o que se tem a dizer:** a finalidade do texto que se produz está ligada ao projeto discursivo do autor do texto e da finalidade discursiva prevista pelo gênero. Qual a finalidade de se escrever uma carta? Um abaixo-assinado? Ter uma razão para dizer constrói-se a partir da instauração de um processo de interlocução.
- ✱ **Ter para quem dizer:** essa é a condição fundante da produção de textos, pois sem o outro o texto inexistente como enunciado. Se os gêneros têm sua concepção de interlocutor, o “ter para quem dizer” assume dupla importância na produção textual na escola: os textos são dirigidos a um leitor que, como o autor, assume o papel de interlocutor do gênero: leitor do jornal, filho, prefeito, leitor de romance, avaliador de TCC etc. Esse duplo papel de interlocutor (o interlocutor imediato, a quem o texto-enunciado produzido é dirigido, e a posição de interlocutor inscrito no gênero) *baliza* o aluno no processo de produção de textos. No caso da produção de crônicas, o que espera um leitor ao ler a crônica? Que reação-resposta do leitor intenta a crônica? Fruição estética? Crítica social? Muitas vezes a escola tende a considerar/encontrar um leitor imediato para os textos dos alunos, mas descolado do papel de interlocutor presumido. Por exemplo: além do sistema escolar, que interlocutor podem presumir textos como “O mar é azul. O mar tem peixes. Que mar bonito!”. Por essa razão salientamos que se se descurem os processos interlocutivos constitutivos do/no processo de produção de textos, publicar os textos para um interlocutor imediato, mesmo com “noite de autógrafos”, está muito longe de uma proposta de ensino e aprendizagem de produção textual centrada na linguagem como interação e nos gêneros do discurso. Nesse caso, o interlocutor é uma *ficção*. Por outro lado, a dissertação de Bussarello (2004) indicou-nos a necessidade que o aluno sente do interlocutor imediato para os textos que escre-

ve (relembrando: ele escreve na escola, mas não para a escola), mesmo que ele construa a imagem do interlocutor presumido pelo gênero. Durante essa pesquisa-ação de mestrado, que se norteou pelos mesmos princípios de elaboração didática de Maieski (2005), dadas as condições econômicas da escola e os imprevistos que se interpuseram durante o processo da pesquisa, na etapa de produção textual não havia, pelo menos de imediato, meios de fazer circular as crônicas a serem produzidas pelos alunos; ou seja, que elas tivessem um interlocutor imediato. Mesmo os alunos tendo estudado, pela prática de análise linguística na prática de leitura, o interlocutor presumido para esse gênero e os efeitos de sentido intentados, eles não se engajaram inicialmente na atividade de produção textual proposta, pois a interação, de fato, não aconteceria, o que exigiu novos rumos de ação: encontrar um meio de circulação dessas crônicas, no caso, via internet e em um *site* de outra escola. Chamou-nos a atenção que, instaurada uma situação de interação real, os alunos se engajaram no projeto de produção textual.

- ✱ **Assumir a autoria do que diz:** assumir a autoria de um texto-enunciado inclui considerar a autoria prevista do gênero (na tese, provocaria sensação de estranhamento para a banca se seu autor se enunciasse no papel de romancista ou cronista de futebol). Essa posição implica, antes de tudo, na tomada de um ato ético, responsabilizar-se pelo que se diz. Além disso, não há enunciados neutros. Assumir a autoria, nessa concepção, pressupõe o outro e sua contrapalavra, o que nos remete à função da presença do outro no processo de produção de textos.
- ✱ **Escolher as estratégias adequadas a seu dizer:** a escolha das estratégias linguísticas, textuais e discursivas adequadas está balizada pelo gênero do discurso e pelo projeto discurso do autor. Por essa razão, consideramos relevante, que, por meio da prática de análise linguística nas aulas de leitura se estabeleça uma reflexão epilinguística, com vistas à construção do conhecimento epilinguístico sobre os gêneros do discurso para os processos interacionais, focalizando situação de interação, conteúdo temático, estilo composição etc.

Retomando a elaboração didática da pesquisa de Maieski, a proposta de produção textual tomou como ponto de partida a situação social de interação do gênero *artigo assinado, conhecida e estudada* pelos alunos na prática de análise linguística realizada no interior da prática de leitura. Para a situação social imediata, os alunos foram instados a escrever artigos assinados sobre o uso do celular na sala de aula (assunto escolhido pelos alunos) a serem publicados ou em um jornal de circulação regional ou em um *site* de vezo administrativo e jornalístico do município em que se situa a escola, uma vez que o jornal regional, dadas as condições de produção do jornalismo, não publicaria todos os artigos. A partir da construção dos *parâmetros* de interação, os alunos engajaram-se no projeto de produção dos textos, tomando como referência os conhecimentos de natureza discursiva, textual e linguística sobre o gênero, construídos nas aulas de leitura mediadas pela prática de análise linguística e que foram retomados, muitas vezes, nas mediações que professor e alunos realizaram durante o processo da escrita dos textos.

b) Prática de análise linguística

Essa atividade de reflexão epilinguística sobre a linguagem, de modo particular, incidiu sobre os textos produzidos pelos alunos. Trata de uma *atividade de leitura analítica do próprio texto*, com o objetivo de sua reescritura. Nessa etapa, o papel professor (e do aluno) como mediador da aprendizagem e como coautor do texto do aluno torna-se essencial, pois sua ação incide sobre aspectos da materialização do texto que podem ser melhorados/adequados, considerando-se o projeto discursivo do aluno-autor, o gênero do discurso do texto produzido pelo aluno e, principalmente, os aspectos do gênero que foram abordados na prática de análise linguística realizada na prática de leitura. Três foram as estratégias utilizadas durante a prática de análise linguística: leitura e análise do texto do colega, leitura e análise coletiva de um texto, comentários orais e escritos do professor sobre os textos dos alunos. Convém salientar que a prática de análise linguística nas duas primeiras estratégias fez-se acompanhar de um roteiro constituído de um conjunto de perguntas à guisa de orientação, a partir da qual os alunos analisaram o texto do colega e seu próprio texto. Essas questões contemplavam aspectos da dimensão discursiva, textual, linguística e de convenções da

escrita explorados na prática de leitura. Seguem, a título de ilustração, exemplos dessas perguntas:

- ✱ o autor se orienta para o seu leitor; busca sua adesão ao seu ponto de vista; o uso da primeira pessoa do plural e/ou das perguntas retóricas objetivam aliar o discurso do autor ao do leitor (*movimento dialógico de engajamento*); o autor antecipa enunciados prefigurados do leitor, abafando-os (*movimento dialógico de refutação*); o autor usa indicadores modais, impondo seu discurso para o leitor (*movimento dialógico de interpelação*)?;
- ✱ o autor se orienta para o seu leitor; busca sua adesão ao seu ponto de vista; o uso da primeira pessoa do plural e/ou das perguntas retóricas objetivam aliar o discurso do autor ao do leitor (*movimento dialógico de engajamento*); o autor antecipa enunciados prefigurados do leitor, abafando-os (*movimento dialógico de refutação*); o autor usa indicadores modais, impondo seu discurso para o leitor (*movimento dialógico de interpelação*)?;
- ✱ que recursos estilísticos são empregados pelo autor na sua inter-relação com a reação-resposta do leitor (primeira pessoa, modalização, uso do *não*, do *mas*, de perguntas retóricas)?;
- ✱ Convenções da escrita: há problemas de grafia e acentuação?;
- ✱ O texto está pontuado e distribuído em parágrafos adequadamente?

A prática de análise linguística empreendida nessa etapa objetivou incidir sobre os processos de reescritura dos textos.

c) Prática de reescritura de textos

Nessa etapa, após as diferentes atividades de análise linguística, os alunos reescreveram seus textos com vistas à sua publicação. Trata-se, em uma perspectiva discursiva, da produção de um novo texto-enunciado, pois o sujeito que escreve já não é mais o mesmo, nem o texto que produz é duplicação do texto anterior. A prática de reescritura dos textos como *rotina* nas atividades de produção textual encara a produção textual como processo e afasta o mito do dom, de que o texto está pronto na cabeça à espera da tradução pela escrita. Na pesquisa de Maieski,

alguns textos foram publicados no jornal local e os demais no *site* indicado para os alunos.

Nesta seção apresentamos uma proposta de elaboração didática de produção textual mediada pela noção de gêneros e que se *movimenta* da leitura para a produção textual de textos de um mesmo gênero. Salientamos que esse não é único caminho possível, como já discutimos na seção 10.3 “Implicações pedagógicas dos gêneros na *aula de Língua Portuguesa*”. Reiteramos que essa proposta não deve ser vista como modelo a ser reduplicado, o que iria de encontro aos princípios teóricos erigidos na Unidade C que sustentam as práticas de ensino e aprendizagem de leitura e produção textual propostas. A ilustração da prática de produção textual a partir de uma dada elaboração didática objetivou mostrar como se concretiza o processo de produção da elaboração didática.

Considerações finais da Unidade

Nesta Unidade, no quadro da perspectiva sociointeracionista, apresentamos as concepções teóricas e metodológicas que norteiam a produção textual. Para tal, distinguimos conceitualmente *produção textual na escola* de *redação escolar*; circunstanciamos os princípios enunciativo-discursivos que norteiam a produção textual a partir da noção de gêneros do discurso e de letramento, relacionando-os com a elaboração didática a ser empreendida; salientamos o papel da prática de análise linguística nos processos de produção textual e de reescritura dos textos, à luz dos gêneros do discurso; e discutimos o processo de elaboração didática para as práticas de produção textual em uma perspectiva integrada com a prática de leitura por meio da apresentação de uma elaboração didática já realizada.

Esperamos que ela tenha atingido seu objetivo previsto e que tenha conseguido demonstrar como se pode realizar um trabalho de produção textual mediado pelos gêneros e pelo letramento, sem perder de vista o horizonte de que são as práticas de linguagem os objetos de ensino e sem objetificar a noção de gêneros, tornando-a um novo conteúdo conceitual nas aulas de Língua Portuguesa.

Considerações Finais do Livro-Texto

Formarmo-nos professores de Língua Portuguesa tem implicações desafiadoras na contemporaneidade, sobretudo porque não nos formamos *professores*, em uma abstração categorial de classe; nossa condição de seres históricos socialmente situados nos faz nos tornamos professores em determinados entornos microculturais, para alunos com perfis bem delineados. Assim, trabalhar, em nossas escolas, em favor da implementação dos usos da língua para interações sociais fora delas, implica atuar em espaços em que essas mesmas escolas são as agências de letramento por excelência, tal qual registra Kleiman (1995) – a exemplo do que tende a acontecer em universos sociais desprivilegiados socioeconomicamente e aliados dos processos de escolarização plena –, tanto quanto atuar em espaços sociais em que as nossas escolas complementam ações familiares recorrentes e consequentes em favor de tais implementações dos usos da língua – a exemplo do que tende a acontecer em entornos sociais altamente escolarizados.

Lahire (2008 [1995]), em seus estudos na França, mostra-nos, porém, que, muitas vezes, há capital cultural disponível nas ambientações familiares, mas esse capital não é socializado – o que parece se dar no caso de membros de famílias os quais são altamente escolarizados, mas praticamente não interagem com crianças e adolescentes porque não dispõem de tempo para tal ou por razões congêneres. Por outro lado, ainda segundo Lahire (2008 [1995]), há muitos casos em que esse capital cultural não existe, mas há o que temos chamado de *capital axiológico*, ou seja, familiares das crianças e adolescentes não se apropriaram de conhecimentos escolarizados, mas os valorizam especialmente e envidam todos os esforços para que filhos dele se apropriem.

Ao que parece, a lógica de que entornos sociais altamente escolarizados tendem a favorecer usos da língua socialmente prestigiados e que entornos não escolarizados não medeiam esse favorecimento não é absoluta. Não raro encontramos leitores contumazes de textos-enunciados em gêneros discursivos diversos em meio a familiares analfabetos, tanto quanto encontramos leitores não habituais desses mesmos textos-

enunciados, em gêneros de esferas distintas, entre familiares altamente escolarizados. Indicadores institucionais, no entanto, a despeito de sua ancoragem em uma sociologia massiva que é objeto de crítica por parte de Lahire (2008 [1995]), apontam para relações estreitas entre circunscrições nos usos da modalidade escrita e entornos socioeconômicos desprivilegiados, o que deve merecer nossa atenção como linguistas aplicados cujo objeto de estudo são *problemas linguísticos socialmente relevantes*.

Essas considerações nos levam a compreender que nosso papel como professores de Língua Portuguesa exige, antes de mais nada, que entendamos a lógica específica dos entornos microculturais em que nos compete atuar e, à luz das *práticas de letramento* (HAMILTON, 2000) e dos *gêneros do discurso* que caracterizam os usos da língua nesses entornos, empreender ações que facultem aos sujeitos ali inseridos um trânsito social mais amplo por meio dos usos da língua.

Para tanto, importa que, na condição de professores de Língua Portuguesa, entendamos que nos cabe levar a termo processos consequentes de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]), à luz de fundamentações teórico-epistemológicas que concebam a língua como objeto social, compreendendo a necessária priorização das práticas de uso da linguagem como conteúdos de ensino. Isso implica, portanto, focalizar os processos de leitura, escuta e produção textual oral e escrita (BRASIL, 1998), por meio dos quais nos enunciamos e temos acesso a enunciações de nossos interlocutores, o que tem lugar em interações instituídas por meio de *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003 [1979]).

Desse modo, compete-nos o entendimento de que ter a gramática conceitual como foco do ensino e da aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa não é um processo que convirja com o *estado da arte* no que respeita à ação didático-pedagógica do professor. Importa, isso sim, assumir o desafio de empreender uma abordagem de natureza epilinguística, que conceba o agenciamento de recurso linguísticos em favor dos processos de leitura/escuta e produção textual oral e escrita. Não nos parece mais possível a adoção de posturas que concebam a abordagem

gramatical com fim em si mesma – quer isso se dê em nome de *levar a ciência para a escola*, quer se dê em nome de facultar aos alunos a apropriação de conhecimentos enciclopédicos sobre a língua como *sistema*.

As escolas não são lugares de produção científica, são lócus de ensino e aprendizagem de conhecimentos objetificados pela história humana; no nosso caso, a objetificação tem de se dar no que respeita às práticas de uso da linguagem, aos nossos conteúdos de ensino de fato. As nossas escolas, se considerados os perfis que tendem a prevalecer sobretudo nos sistemas públicos, interpõem desafios substantivos a esses nossos propósitos, a exemplo de problemas institucionais com a administração do tempo, dos espaços e dos recursos para o ensino e a aprendizagem; assim, urge que priorizemos o que efetivamente parece ser essencial: a implementação das práticas de uso da linguagem, de modo a facultar aos nossos alunos possibilidades mais amplas de mobilidade social, de realização pessoal, de engajamento político, de lazer revitalizante, de empoderamento de acesso à erudição, de ampliação de horizontes apreciativos; de felicidade, enfim, entendendo o que quer que nossas vivências nos sussurrem sobre o que seja esse conceito tão vital.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da primeira edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução de novos textos por Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1971].

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **Lutar com as palavras**. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **Aula de português**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997 [1929].

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução do russo por Aurora F. Bernadini, José P. Júnior, Augusto G. Júnior et al. 3. ed. São Paulo: Unesp; Hucitec, 1993 [1975].

_____. [VOLOCHÍNOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988 [1929].

BARTON, David. **Literacy – an introduction to the ecology of written language**. Cambridge, USA: Brackwell, 2004.

_____; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes et al. Capacidades lingüísticas: alfabetização e linguagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-letramento – Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. Brasília: MEC, 2007. p. 6-58. (Fascículo 1).

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BERNARD, Schneuwly; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

BEZERRA, Paulo. Prólogo do tradutor. In: VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRANDÃO, Helena Nagamine (Org.). **Gêneros do discurso na escola:** mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. São Paulo: Cortez, 1999. v. 5.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares da Educação Nacional – Língua Portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. **Olimpíadas de Língua Portuguesa.** Brasília: MEC, 2010.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos.** 2. ed. São Paulo: Educ, 2007.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

BRUMFIT, C. **Theoretical Practice:** Applied Linguistics as pure and practical science. *AILA Review*, 12, p. 18-30, 1995.

BUSSARELLO, Jorge Marcos. **O ensino/aprendizagem da produção textual escrita na perspectiva dos gêneros do discurso:** a crônica. 2004. 361f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

CATOIA DIAS, Sabatha. **Processo de construção de sentidos na leitura:** um ensaio de mediação didática na formação da proficiência na compreensão leitora. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado), Curso de Letras-Português, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Linguística Aplicada:** perspectivas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 129-142

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, Charlote, ORLANDI, Eni Pulcinelli, OTONI, Paulo (Orgs.). **O texto:** leitura e escrita. Campinas, SP: Pontes, 1997. p. 39-90.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de Linguística.** Direção e coordenação geral da tradução Izidoro Blikstein. 1. ed. 10 reimpr. São Paulo: Cultrix, 2006.

ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigacion sobre la ensinanza. In: WITTROCK, M. C. (Org.). **La investigación de la enseñanza,**

II: metodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós, 1989. p. 195-301.

EUZÉBIO, Michelle Donizeth. EUZÉBIO, Michelle Donizeth. Letramento: uma discussão sobre grafocentrismo e microcultura. **Fórum Lingüístico**, Florianópolis, v.6, n.2, p. 39-53, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/12620/12508>>. Acesso em: 25 jan. 2010.

_____. **Língua escrita, aprendizagem e cultura**: um estudo sobre práticas e eventos de letramento em uma comunidade escolar em Florianópolis. Projeto de dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010/2011.

FARACO, Carlos Alberto. O estatuto da análise e interpretação de textos no Círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Raquel; COUTINHO, Antônia. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p. 43-50.

_____. Interação e linguagem: balanço e perspectivas. **Calidoscópio**, v. 3, n. 3, p. 214-221, set./dez.2005. Disponível em: <http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_calidoscopio/vol3n3/art08_faraco.pdf>. Acesso em: ago. 2010.

_____. **Linguagem & Diálogo**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

_____. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos. **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 37-61.

FÁVERO, Leonor Lopes. História da disciplina Português na escola brasileira. **Diadorim**: revista de estudos lingüísticos e literários, Rio de Janeiro, n. 6, p. 13-35, 2009.

FERNANDES, Millôr. O outro lado de Dom Casmurro. **Veja**, São Paulo, 26 de janeiro de 2005.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. São Paulo: EdUnesp, 2006.

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo “gramática”? In: POSSENTI, Sírio (Org.). **Mas o que é mesmo “gramática”?**. São Paulo: Parábola, 2006a [1991]. p. 11- 33.

_____. Criatividade e gramática. In: POSSENTI, Sírio (Org.). **Mas o que é mesmo “gramática”?**. São Paulo: Parábola, 2006b [1988]. p. 34-101.

GERALDI, João Wanderley. Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos. In: _____. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010. p. 71-80.

_____. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In: ROCHA, Gladys; COSTA VAL, Maria da Graça (Org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos – o sujeito autor**. Belo Horizonte: Autêntica, CEAL, 2003. p. 15-27.

_____. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997. v. 1. p. 17-24.

_____. **Portos de passagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993 [1991].

_____. **O texto na sala de aula**. 3 ed. Cascavel: ASSOESTE, 1985 [1984].

HALTÉ, Jean-François. O espaço didático e a transposição. **Fórum Lingüístico**, Florianópolis, p. 117-139, jul./dez. 2008 [1998].

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000. p. 16-34.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in Society**, n.II, p. 49-76, 1982.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2001.

_____. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1. ed. São Paulo: Objetiva, 2009.

IRIGOITE, JOSA Coelho. **A formação escolar do leitor: uma experiência de mediação**. Projeto de dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010/2011.

INAF BRASIL 2009 – Principais Resultados. Disponível em <http://www.ipm.org.br/download/inaf_brasil2009_relatorio_divulgacao_final.pdf>. Acesso em 08 fev. 2010.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001 [1989].

_____. **Linguística aplicada e formação de professores**. Ceale. Belo Horizonte: Universidade Federal de Belo Horizonte, 2006.

KINTSCH, Walter. **Comprehension: a paradigm for cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

KRUGER, Simone. **O bacharelado em Direito e as interações jurídicas mediadas pela modalidade escrita: um estudo de caso sobre apropriação de gêneros discursivos do processo civil à luz de práticas de letramento situadas**. Projeto de Doutorado (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010/2011.

KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística interdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-147.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 2008 [1995].

LEFFA, Vilson. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra, 1996.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**. LP&M: Porto Alegre, 1986.

MAIESKI, Márcio Norberto. **O gênero do discurso artigo como objeto de ensino-aprendizagem: uma proposta de integração da prática de produção textual à leitura e à análise linguística**. Florianópolis, 2005. 209 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino, uma questão pouco ‘falada’. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de português**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-32.

_____. MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MATENCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 167-176.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 12. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cultrix, 2004 [1974].

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M.C. (Orgs.). **Linguística Aplicada: perspectivas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 113-128.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos-de-discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULIA, Alena (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: EdUnesp, 1996.

PRETTO, Nelson de Lucca. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, R. G. (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 29-53.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1970].

PISA 2009 ASSESSMENT FRAMEWORK – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science. Disponível em: <http://www.oecd.org/document/44/0,3343,en_2649_35845621_44455276_1_1_1_1,00.html>. Acesso em: 10/02/2010.

PETIT JEAN, André. **Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês**. Fórum Lingüístico, Florianópolis, p. 83-116, jul./dez. 2008.

RAJAGOPALAN, K. The language issue in Brazil: when local knowledge clashes with expert knowledge. In: CANAGARAJAH, S. (Org.). **Local knowledge globalization and language teaching**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 99-112.

_____. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-166.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino (1838-1971)**. 2000. 442 f. Tese (Doutorado em Teo-

ria Literária) – Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin - ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. **Anais do IV simpósio internacional de estudos e gêneros textuais**. Tubarão, SC: [s.n.], agosto de 2007. p. 1761-1775.

_____. Fazer Lingüística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma lingüística interdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 224-274.

_____. Modelização didática e planejamento: Duas práticas esquecidas do professor?. In: Ângela B. Kleiman. (Org.). **A Formação do Professor: Perspectivas da Lingüística Aplicada**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. v. único. p. 313-335.

_____. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

_____. (Org.). **A prática da linguagem na sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modos de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

RODRIGUES. Rosângela Hammes. A noção de gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa: balanço e perspectivas. Florianópolis: [s.n.], 2010. Não publicado.

_____. Os gêneros do discurso como elementos integradores das práticas de leitura/escuta, produção textual e análise lingüística. Florianópolis: [s.n.], 2007. Não publicado.

_____. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin. In: Meurer, José Luiz; Bonini, Adair, MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

_____. A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC/SP, LAEL, São Paulo, 2001.

_____. As diferentes esferas sócio-discursivas como critério para a elaboração de currículos. Intercambio. **Revista do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**, São Paulo, PUC/SP, v. VIII, p. 93-100, 1999.

RUMELHART, D.E. Schemata: the building blocks of cognition. In: Guthrie, J. T. (Ed.). **Comprehension and Teaching: Research Reviews**. Newark, Delaware: International Reading Association, 1981. p. 3-26.

SARDÁ, Daniela N. **A leitura em um viés psicolinguístico: um olhar cognitivista sobre a performance de alunos de sexto ano do ensino fundamental no ato de ler**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, UFSC, 2008.

SARDINHA, T. B. Lingüística de corpus: histórico e problemática. **Delta**, v. 16, n. 2, São Paulo, 2000.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Guia prático de alfabetização** – baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da. **O lugar dos gêneros do discurso nos projetos e relatórios de estágio do Curso de Graduação em Letras Inglês/Português da Universidade Regional de Blumenau**. 268 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Lingüística Aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma lingüística indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 169-189.

_____; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Lingüística Aplicada: perspectivas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

_____. Do residual, ao múltiplo e ao complexo: o objeto de pesquisa em Lingüística Aplicada. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Lingüística Aplicada: perspectivas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 99-110.

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

_____. Que professor de português queremos formar? **Boletim da Associação Brasileira de Lingüística** – ABRALIN, Brasília, n. 25, ago. 2001.

STREET, Brian. Academic Literacies approaches to Genre? **Anais do V SIGET**. Caxias do Sul: UCS, 2008.

_____. **Literacy: an advanced resource book**. London: Routledge, 2007.

_____. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. Teleconferência Brasil sobre o letramento**, outubro de 2003a.

_____. **What's "new" in New Literacy Studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, p. 77-91, may/2003b.

_____. Practices and Literacy Myths. In : SALJO, R. (Ed.). **The Written World: studies in literate thought and action**. New York, Berlim: Springer-Verlag, 1988.

_____. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

TEIXEIRA COELHO, José. **Dicionário crítico de política cultural**. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2004 [1997].

VERÓN, Eliseo. **A produção do sentido**. São Paulo: Cultrix; EdUSP, 1980.

VIGOTSKI, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1984].

WIDDOWSON, H. G. **Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

Créditos das Imagens

Figura 5.4 – *Diagrama de Matêncio*

Fonte: Matêncio (2001, p. 202).

Figura 6.1 – *Antologia Nacional*, 3ª. edição, 1901.

Fonte: Razzini (2000, p. 125).

Figura 6.1.1 – *Grammatica Portuguesa*, de Alfredo Gomes (1895).

Fonte: Razzini (2000, p. 91).

Figura 6.1.2 – *Livro didático da década de 1940*

Fonte: Acervo das autoras.

Figura 6.1.3 – *Exemplo de livro didático da década de 1970*

Fonte: Acervo das autoras.

Figura 10.1 – *Relação entre texto e enunciado*

Fonte: Rodrigues (2001).

Figura 10.3 – *Os gêneros do discurso como elementos integradores...*

Fonte: Rodrigues (2007).

Figura 18 – *Esquema das relações interlocutivas*

Fonte: Geraldi (1993, p. 161).

