



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

Karoliny Correia

**O ATO DE DIZER NA ESFERA ESCOLAR: REVERBERAÇÕES
DO IDEÁRIO HISTÓRICO-CULTURAL NO ENSINO DA
PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, área de concentração Linguística Aplicada, para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística.
Orientadora: Prof^a Dr^a Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti

Florianópolis
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Correia, Karoliny

O ato de dizer na esfera escolar [dissertação] :
Reverberações do ideário histórico-cultural no ensino da
produção textual escrita / Karoliny Correia ; orientadora,
Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti - Florianópolis, SC, 2013.
386 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-
Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Produção textual escrita. 3. Ideário
histórico-cultural. 4. Elaboração didática. I. Cerutti-
Rizzatti, Mary Elizabeth. II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística.
III. Título.

Karoliny Correia

**O ATO DE DIZER NA ESFERA ESCOLAR:
REVERBERAÇÕES DO IDEÁRIO HISTÓRICO-CULTURAL NO
ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do título de “Mestre em Linguística”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística, área de concentração Linguística Aplicada, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 01 de março de 2013.

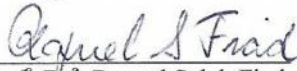


Prof. Dr. Heronides Maurílio de Melo Moura
Coordenador do Programa – PPGLg - UFSC

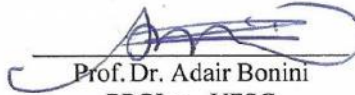
Banca Examinadora:



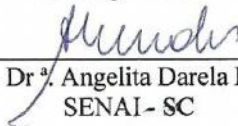
Prof^ª. Dr^ª. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti
Orientadora – PPGLg - UFSC



Prof^ª. Dr^ª. Raquel Salek Fiad
IEL – UNICAMP



Prof. Dr. Adair Bonini
PPGLg – UFSC



Prof^ª. Dr^ª. Angelita Darela Mendes
SENAI- SC

Às pessoas tão presentes nesta etapa:
meus pais, Renato e Bernadete; minha
irmã, Karina; e meu namorado, Paulo.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Renato e Bernadete, que estiveram tão sempre presentes em todas as etapas desta caminhada, embora não compreendessem, em alguns momentos, as razões que me levaram a trocar os dias pelas noites e o travesseiro pelo computador.

À minha irmã Karina, sempre presente e disposta a ajudar, indispensável nos momentos em que eu mais precisei.

Ao meu namorado Paulo pela paciência e pelo companheirismo, que, mesmo tendo eu convivido mais com o computador, esteve sempre ao meu lado.

A toda a minha família e amigos que estiveram direta ou indiretamente envolvidos nesta trajetória e que acreditaram em mim em todos os momentos.

Aos amigos que fiz na Pós-graduação, especialmente os colegas do NELA com os quais mais convivi, sobretudo pelas discussões empreendidas nos grupos de estudo – Ailton, Aline, Anderson, Eloara, Hellen, Josa, Maria Luiza, Sabatha e Rosângela. Um agradecimento especial a três grandes amigas, com as quais compartilhei momentos de angústia e de conquista: Fernanda, Letícia e Suzi. Sou muito grata pelo apoio e pela amizade sincera de vocês.

A todas as pessoas que colaboraram para a realização desta pesquisa, especialmente à Gerência de Formação Permanente da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, ao diretor da escola e às professoras participantes de pesquisa por terem me acolhido de braços abertos, aceitando que eu fizesse parte de suas rotinas escolares por quase um semestre letivo. Agradeço também aos alunos queridos, que prepararam uma surpresa para mim no último dia que participei das aulas.

Aos membros da banca pela leitura atenta e pelas contribuições que me facultaram novos olhares em relação à minha pesquisa.

Por fim, um agradecimento super especial à pessoa que mais esteve presente no desenvolvimento deste estudo, sem a qual este trabalho não seria possível, à minha orientadora Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti. Sou eternamente grata por sua dedicação, seu carinho, pelas incansáveis orientações e pelos ‘puxões de orelha’; exemplo de vida e de profissionalismo.

Bons professores, como a aranha, sabem que lições, essas teias de palavras, não podem ser tecidas no vazio. Elas precisam de fundamentos. Os fios, por finos e leves que sejam, têm de estar amarrados a coisas sólidas: árvores, paredes, caibros. Se as amarras são cortadas, a teia é soprada pelo vento, e a aranha perde a casa. Professores sabem que isso vale também para as palavras: separadas das coisas, elas perdem seu sentido. Por si mesmas, elas não se sustentam. Como acontece com a teia de aranha, se suas amarras às coisas sólidas são cortadas, elas se tornam sons vazios: nonsense...

(RUBEM ALVES, 2001)

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema o ensino da produção textual escrita nas seriações de sexto a nono ano, tendo como delimitação temática possíveis reverberações – na ação docente histórica e socialmente situada e nas percepções dos professores participantes deste estudo sobre sua própria ação – do ideário teórico-epistemológico de base histórico-cultural. Nesse enfoque, este estudo estruturou-se para responder à seguinte questão geral de pesquisa: **Tendo em vista as propostas de reformulação do ensino de Português, debatidas intensamente a partir da década de 1980 – e que estamos vinculando aqui ao que nomeamos *ideário teórico-epistemológico de base histórico-cultural* –, que reverberações é possível depreender nas ações e nas percepções docentes nos / sobre os processos de elaboração didática empreendidos no ensino da produção textual escrita, em se tratando dos professores participantes desta pesquisa?** Nosso objetivo foi descrever analiticamente as possíveis reverberações do ideário teórico-epistemológico de base histórico-cultural nas ações e percepções docentes acerca das *elaborações didáticas* do ensino da produção textual escrita. Para tal propósito, valemo-nos do *simpósio conceitual* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2012), sobretudo no que toca teorizações de base bakhtiniana, vigotskiana e estudos do letramento, e do conceito de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]) como iluminadores da análise dos dados gerados. Tal pesquisa consistiu em um *estudo de caso* (YIN, 2005) *do tipo etnográfico* (ANDRÉ, 2010 [1995]) com abordagem qualitativa interpretativista (MASON, 1996) realizada com duas participantes de pesquisa – professoras das seriações finais do ensino fundamental – em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no ano de 2012. Os dados foram gerados a partir de instrumentos como a observação participante, notas em diário de campo, entrevistas e pesquisa documental. Os resultados sinalizam materialização de ecos do ideário histórico-cultural nas ações e percepções das professoras participantes deste estudo, os quais tendem a se configurar como parte da sincretização (HALTÉ, 2008 [1998]) de teorizações distintas e *conhecimentos* que têm lugar na esfera escolar, processo motivado, sobretudo, pela ancoragem em materiais didáticos, paradidáticos e documentos de parametrização do ensino. Entendemos, enfim, haver no espaço escolar em que realizamos este estudo um movimento em favor da consolidação, ainda em construção, de um trabalho convergente com o ideário histórico-cultural.

Palavras-chave: Produção textual escrita. Ideário histórico-cultural. Elaboração didática.

ABSTRACT

This research has as theme the teaching of written text production in the seriations from sixth to ninth grade, having for thematic delimitation possible reverberations – in the historical and socially situated teacher action and in the perceptions of the teachers participating on this study about their own action – of the theoretical-epistemological ideal with cultural-historical basis. Under this approach, this study was structured to answer the general questions of research. **In view of the proposals of reformulations of Portuguese teaching, debated intensely since the 1980s – and we're linking here to what we name *theoretical-epistemological ideal with cultural-historical basis* –, what reverberations are possible to infer on the teacher's action and perceptions in the/about the processes of the *didactic elaboration* undertaken in teaching of written text production, in the case of teachers participants on this research?** Our objective was to describe analytically the possible reverberations of the theoretical-epistemological ideal with cultural-historical basis in the teacher's actions and perceptions about of the didactic elaborations of the teaching of the written text production. For this purpose, we make use of the *conceptual symposium* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2012), especially in regards to theorizations bakhtinian and vigotskian basis and based on studies of literacy, and of the concept of the didactic elaboration (HALTÉ, 2008 [1998]) as illuminators for the analysis of the generated data. This research consisted of a *case study* (YIN, 2005) *of ethnographic kind* (ANDRÉ, 2010 [1995]) with interpretative and qualitative approaches (MASON, 1996) conducted with two participants of the research – teachers of final grades of the elementary school – in a public school of Florianópolis in 2012. The data were generated from instruments such as observation of participants, fieldnotes on diaries, interviews and documentary research. The results signalize materialization of echoes of the theoretical-epistemological ideal with cultural-historical basis in the actions and perceptions of the teachers participating on this study, which tend to be configured as part of syncretization (HALTÉ, 2008 [1998]) of different theories and *knowledges* that have place at school, process motivated, especially, by anchoring textbooks and teaching parameterization documents. We understand, at last, to be a movement in favor of the consolidation, still under construction, of a work converged with the cultural-historical ideal in the school space in which we conducted this study.

Keywords: Written text production. Cultural-historical ideal. Didactic elaboration.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Esquema da sequência didática.....	79
Figura 2 - Mapa conceitual dos gêneros do discurso.....	117
Figura 3 - Relato de aluno em autoavaliação do primeiro bimestre .sobre o comportamento da turma 72. <i>FCA</i>	176
Figura 4 - Relato de aluna em autoavaliação do primeiro bimestre sobre seu comportamento. Turma 72. <i>FCA</i>	177
Figura 5 - Quadro com conjunções adverbiais e atividades de preenchimento gramatical. <i>FCA</i> . Turma 72.....	183
Figura 6 - Atividade sobre transitividade verbal e complementos verbais. <i>BA</i> . Turma 81.....	184
Figura 7 - Tabela de gêneros por seriação segundo as ordens do domínio social da comunicação.....	195
Figura 8 - Esquema da sequência didática de produção textual proposta pela Rede Municipal de Ensino.....	199
Figura 9 - Quadro de distribuição das sequências didáticas.....	202
Figura 10 - Parágrafos iniciais de uma notícia. <i>BA</i> . Turma 81.....	203
Figura 11 - <i>Slides</i> para atividade em formação continuada. Sequência didática da <i>crônica</i> . <i>BA</i>	206
Figura 12 - <i>Slide</i> para atividade em formação continuada. Metodologia do ensino da <i>crônica</i> . <i>BA</i>	207
Figura 13 - Excerto de instrução de elaboração de textos. Foco no interlocutor. <i>BA</i> . Turma 61.....	210
Figura 14 - Comentário dos alunos no <i>blog</i> de <i>FCA</i> . sobre a produção de cartas.....	212
Figura 15 - Quadro de Almeida Júnior.....	224
Figura 16 - Texto de aluno que resultou da discussão sobre o quadro de Almeida Júnior. <i>BA</i> . Turma 61.....	225
Figura 17 – Texto de aluno sobre <i>internet</i> . <i>BA</i> . Turma 81.....	226
Figura 18 - Atividade sobre reescrita com base em frases produzidas por alunos. <i>BA</i> . Turma 81.....	229
Figura 19 - Atividade gramatical sobre sujeito e predicado. <i>FCA</i> . Turma 72.....	231
Figura 20 - Atividade sobre <i>oração</i> e <i>período</i> . <i>BA</i> . Turma 81.....	232
Figura 21 - <i>Reportagem</i> xerografada e distribuída aos alunos – <i>BA</i> . Turma 61.....	234
Figura 22 - Texto sobre o brinquedo preferido – Exemplar 1. <i>FCA</i> .Turma 72.....	249
Figura 23 - Texto sobre o brinquedo preferido – Exemplar 2. <i>FCA</i> .Turma72.....	250

Figura 24 - Atividade sobre descrição de um objeto – <i>FCA</i> . Turma 72.....	251
Figura 25 - Explicação sobre sequências discursivas no livro didático.....	252
Figura 26 - Atividade de produção de um anúncio encaminhada pelo livro didático.....	253
Figura 27 - Sumário de uma unidade do livro didático com indicação de textos a ser produzidos.....	254
Figura 28 - Orientações para a produção de uma narrativa com marcas coesivas.....	255
Figura 29 - Definição do gênero <i>conto</i>	256
Figura 30 - Sugestões metodológicas aos professores sobre a focalização em sequências de uma história.....	257
Figura 31 - Sugestão metodológica ao professor sobre a produção de uma narrativa com planejamento.....	257
Figura 32 - Perfil de super-herói veiculado no livro didático.....	263
Figura 33 - Atividade sobre ficha do herói produzida por aluna. <i>FCA</i> . Turma 72.....	264
Figura 34 - Autoavaliação produzida por aluna. Exemplar 1. <i>FCA</i> . Turma 72.....	266
Figura 35 - Autoavaliação produzida por aluno. Exemplar 2. <i>FCA</i> . Turma 72.....	268
Figura 36 - Ficha catalográfica produzida por aluna. Exemplar 1. <i>FCA</i> . Turma 72.....	270
Figura 37 - Ficha catalográfica produzida por aluno. Exemplar 2. <i>FCA</i> . Turma 72.....	271
Figura 38 - Ficha catalográfica produzida por aluna - Exemplar 3. <i>FCA</i> . Turma 72.....	272
Figura 39 - Modelo de carta materializado por <i>FCA</i> . no quadro. Turma 72.....	275
Figura 40 - Atividade de produção de um <i>causo</i>	279
Figura 41 - Proposta de elaboração de um diálogo. <i>BA</i> . Turma 61.....	281
Figura 42 - Roteiro para produção do texto sobre o animal de estimação. <i>BA</i> . Turma 61.....	285
Figura 43 - Produção do texto sobre o animal de estimação. Exemplar 1. <i>BA</i> . Turma 61.....	287
Figura 44 - Quadro representativo das categorias para ensinar a escrita.....	290
Figura 45 - História em quadrinhos do cebolinha. <i>BA</i> . Turma 61.....	292
Figura 46 - Exemplar do gênero <i>carta</i> trazida por <i>BA</i> . Turma 61.....	294
Figura 47 – Tabela sobre especificidades da <i>crônica</i> . <i>BA</i> . Turma 81...297	

Figura 48 - Cartaz produzido por alunos da turma 81 por ocasião do encaminhamento de pesquisas de expressões linguísticas. <i>BA</i>	299
Figura 49 - Produção textual escrita de aluno corrigida por <i>FCA</i> . Turma 72.....	305
Figura 50 - Texto produzido por aluno e corrigido por <i>FCA</i> . em sala de aula. Turma 72.....	307
Figura 51 - Leitura de <i>BA</i> . de texto de aluno. Turma 61.....	311
Figura 52 - Correção da primeira versão de texto produzido por aluno. <i>BA</i> . Turma 61.....	314
Figura 53 - Crônica de aluno com apontamentos de <i>BA</i> . Turma 81.....	317
Figura 54 - Correção de <i>BA</i> . de texto produzido por aluno. Turma 61.....	318
Figura 55 - Crônica de aluno com sugestões de <i>BA</i> . para ampliar a discussão do texto. Turma 81.....	320
Figura 56 - Quadro de diagnóstico inicial dos textos produzidos pelos alunos. <i>BA</i> . Turma 61.....	322
Figura 57 - Produção textual sobre o brinquedo favorito com reescrita. <i>FCA</i> . Turma 72.....	327
Figura 58 - Página inicial do blog de <i>FCA</i>	338
Figura 59 - Digitação de textos para publicação no blog da escola. <i>FCA</i> . Turma 72.....	339
Figura 60 - Capa do Jornalzinho da escola produzido por estagiárias.....	341
Figura 61 - Divulgação de textos sobre internet no jornalzinho da escola. <i>BA</i>	342
Figura 62 - Textos sobre o quadro “Recado Difícil” divulgados no jornalzinho da escola. <i>BA</i>	343
Figura 63 - Cartaz da mostra de Português da escola.....	344
Figura 64 - Divulgação das crônicas da turma 81 na mostra da escola. <i>BA</i>	346
Figura 65 - cartaz de divulgação dos trabalhos sobre expressões da língua produzido por <i>BA</i> . Turma 81.....	347
Figura 66 - Divulgação das pesquisas sobre as expressões da língua. Turma 81.....	348

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Atividades encaminhadas em sala de aula. <i>FCA</i> . Turma 72.....	240
Tabela 2 - Atividades encaminhadas em sala de aula. <i>BA</i> . Turma 61.....	242
Tabela 3 - Atividades encaminhadas em sala de aula. <i>BA</i> . Turma 81.....	242
Tabela 4 - Enfoque das produções textuais. <i>FCA</i> . Turma 72	246
Tabela 5 - Enfoque das produções textuais. <i>BA</i> . Turma 61.....	278
Tabela 6 - Natureza das produções textuais. <i>BA</i> . Turma 81.....	296

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
1 BASES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS DO IDEÁRIO HISTÓRICO-CULTURAL.....	33
1.1 DESDOBRAMENTOS TEÓRICOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN: A LÍNGUA COMO INSTITUIDORA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS.....	34
1.2 DESDOBRAMENTOS TEÓRICOS DO PENSAMENTO VIGOTSKIANO: LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO PSICOLÓGICO DE MEDIAÇÃO SIMBÓLICA.....	45
1.3 OS ESTUDOS DO LETRAMENTO: FOCALIZAÇÃO NOS USOS DA ESCRITA HISTÓRICA E CULTURALMENTE SITUADOS.....	52
2 O ATO DE DIZER NA ESCRITA ESCOLAR: IMPLICAÇÕES DO IDEÁRIO HISTÓRICO-CULTURAL EM DISCUSSÕES SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL.....	61
2.1 UMA REFLEXÃO INICIAL SOBRE O ATO DE DIZER [VIA ESCRITA].....	61
2.2 IMPLICAÇÕES DO CONCEITO DE <i>GÊNEROS DO DISCURSO</i> NAS DISCUSSÕES SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA.....	67
2.2.1 O risco da objetificação dos gêneros nos processos de didatização.....	71
2.2.2. Distinções entre gêneros discursivos e tipologias textuais ou seqüências textuais: confusões conceituais na ação pedagógica.....	75
2.2.3 A proposta de seqüências didáticas de Genebra.....	77
2.3 ENFIM, A ÁRDUA BUSCA DO MOVIMENTO DA <i>REDAÇÃO</i> PARA A <i>PRODUÇÃO TEXTUAL</i>	82
2.4 O ATO DE REVER O DITO: A REESCRITA COMO PARTE DO PROCESSO DA ESCRITA.....	88
2.4.1 Considerações iniciais sobre a reescrita na escola.....	88
2.4.2 A leitura docente do texto do aluno.....	93
2.4.3 Considerações finais sobre a reescrita na escola: implicações ontológicas e axiológicas do processo de refacção.....	99

3	O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NA ESCOLA: MATERIALIZAÇÃO DE TEORIAÇÕES DO IDEÁRIO HISTÓRICO-CULTURAL EM DOCUMENTOS OFICIAIS DE EDUCAÇÃO.....	105
3.1	REVERBERAÇÕES DAS DISCUSSÕES ACADÊMICAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	105
3.1.1	Parâmetros Curriculares Nacionais: uma proposta de reformulação curricular em âmbito nacional.....	108
3.1.2	Proposta Curricular para rede municipal de ensino de Florianópolis: ancoragem nos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	114
3.1.3	A produção textual escrita nos documentos oficiais de educação: à guisa de breve análise crítica.....	118
4	UMA DISCUSSÃO ADICIONAL SOBRE A AÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO [DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA]: INTERFACE COM OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	123
4.1	ENSINAR E APRENDER [A PRODUZIR TEXTOS ESCRITOS]: UM PROCESSO DE DUPLA VIA NO <i>ENCONTRO</i> ENTRE PROFESSOR E ALUNOS.....	123
4.2	O PROFESSOR <i>AGENTE DE LETRAMENTO</i> : A PRÁTICA SOCIAL COMO NORTEADORA DAS AÇÕES DIDÁTICAS.....	128
4.3	UMA DISCUSSÃO FINAL EM ESTREITA INTERFACE COM OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A AÇÃO DOCENTE NA <i>ELABORAÇÃO DIDÁTICA</i>	132
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A BUSCA POR COMPREENSÕES DA REVERBERAÇÃO DO IDEÁRIO HISTÓRICO-CULTURAL NAS AÇÕES E NAS PERCEPÇÕES DOCENTES.....	139
5.1	TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA.....	140
5.2	O CAMPO E OS PARTICIPANTES DE PESQUISA.....	144
5.3	INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	150
5.3.1	Observação participante e notas em diário de campo.....	152
5.3.2	Entrevistas.....	157
5.3.3	Pesquisa documental.....	161
5.4	Diretrizes de análise dos dados.....	163
6	REVERBERAÇÕES DO IDEÁRIO HISTÓRICO-CULTURAL NO ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA: PERCEPÇÕES DOCENTES ENUNCIADAS SOBRE OS PROCESSOS DE <i>ELABORAÇÃO DIDÁTICA</i> E/OU NELES DEPREENSÍVEIS.....	167

6.1	DELINEANDO O PERFIL DAS PARTICIPANTES DE PESQUISA: A BUSCA POR CONCEBÊ-LAS EM PARTE DE SUA HISTORICIZAÇÃO.....	168
6.1.1	Apresentando a professora <i>FCA</i>	169
6.1.2	Apresentando a professora <i>BA</i>	170
6.2	<i>ELABORAÇÕES DIDÁTICAS</i> COM FOCO NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA: UM OLHAR SOBRE CONSTRUTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS AGENCIADOS NA AÇÃO DOCENTE.....	171
6.2.1	Concepções de <i>sujeito</i> e de <i>língua</i> eliciadas na <i>elaboração didática</i>	173
6.2.2	Bases conceituais e escolas de pensamento eliciadas na <i>elaboração didática</i>	187
6.3	OPERACIONALIZAÇÃO DAS <i>ELABORAÇÕES DIDÁTICAS</i> COM FOCO NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA: UM OLHAR SOBRE A DIMENSÃO PRAXIOLÓGICA.....	219
6.3.1	Situando os dizeres: o lugar da produção textual escrita no cotidiano escolar.....	220
6.3.2	Dizeres e fazeres: tensões entre <i>gêneros discursivos</i> e <i>tipologias textuais</i>	245
6.3.3	Consolidação da produção textual escrita no <i>encontro</i> entre alunos e professoras: percursos entre leitura docente e reescrituras.....	301
6.3.3.1	A <i>outra palavra</i> e a <i>palavra outra</i> : a leitura docente do texto do aluno.....	301
6.3.3.2	O ato de rever o dito: episódios de reescrita no ensino da produção textual escrita.....	325
6.3.3.3	Publicação do <i>ato de dizer</i> : destinação das produções textuais escritas realizadas em sala de aula.....	335
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	351
	REFERÊNCIAS	359
	APÊNDICE A – Carta de esclarecimento sobre a pesquisa e termo de consentimento livre e esclarecido	372
	APÊNDICE B – DIRETRIZES PRELIMINARES PARA A ENTREVISTA - <i>FCA</i>	375
	APÊNDICE C – DIRETRIZES PRELIMINARES PARA A ENTREVISTA - <i>BA</i>	377
	ANEXO A – Declaração de Aceite para desenvolvimento de pesquisa na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.....	379

ANEXO B – Parecer consubstanciado do CEP – Aprovação.....	380
ANEXO C – Texto veiculado no livro didático (Borgatto, Bertin e Marchezi, 2009b, p. 133) sobre animal silvestre	382
ANEXO D – Crônica “Da arte de comer melancia”, de Flávio José Cardozo.....	383
ANEXO E – Crônica “A bola”, de Luis Fernando Verissimo.....	384
ANEXO F – Crônica “Defenestração”, de Luis Fernando Veríssimo.....	385
ANEXO G – Crônica “Um cronista no coração das coisas”, de Marisa Lajolo.....	386

INTRODUÇÃO

A partir das discussões acadêmicas em torno das práticas de ensino e de aprendizagem de língua materna, em meados da década de 1980, novas propostas de reformulação do ensino da Língua Portuguesa surgiram no cenário nacional, estimulando a promoção de cursos de aperfeiçoamento docente e mudanças nos currículos escolares. A inserção de tais propostas no campo pedagógico se deu, especialmente, em função das críticas que as práticas escolares, até então em vigor, vinham sofrendo por não levarem o aluno a desenvolver habilidades de leitura e de escrita.

No âmbito desse processo, em meados da década de 1990, com a proposta de *ensino operacional e reflexivo da linguagem*¹, embalada pela *Nova crítica ao ensino da Língua Portuguesa* – expressão cunhada por Britto (1997) –, a concepção e o objeto de ensino da língua materna foram submetidos à proposta de um substantivo processo de transformação. Tal proposta erigiu-se, dentre outros desdobramentos, a partir da consideração de que o ensino da modalidade escrita da língua se processava – e seguramente ainda o faz em muitos espaços – de modo descontextualizado, não sendo tomado sob a perspectiva dos usos sociais, caracterizando-se pelo enfoque sistêmico. A concepção de *língua* que se vinculava à imanência estrutural, com a produção textual escrita restrita aos fazeres escolares, daria lugar – à luz da então nova proposta – a uma concepção de *língua* como objeto social² e, desse modo, o trabalho com as práticas sociais da linguagem passaria a se constituir como o foco, dentre outros desdobramentos, do ensino da produção textual escrita.

A proposta de *ensino operacional e reflexivo da linguagem* passou a apontar para o *texto* como *unidade de ensino e aprendizagem*, devendo ser abordado por meio de práticas de leitura, escuta, produção de texto e análise linguística (GERALDI, 2003 [1991]). A ancoragem

¹ Esclarecemos, desde este início, o uso de marcas no texto: 1) usamos itálico em duas situações: para tomadas metacognitivas correspondentes a conceitos e para transcrição das notas de campo e dos excertos das entrevistas; 2) usamos aspas simples para marcar ambivalência de sentido; 3) usamos aspas duplas para revozeamento de outrem; 5) usamos negrito nos títulos em que isso é requerido, no tema e nas questões de pesquisa e para marcar focos de atenção das professoras no interior de suas falas ou no interior das notas de campo.

² *Objeto*, para as finalidades deste estudo, é tomado sob uma perspectiva filosófica, como *objeto do conhecimento*.

teórico-metodológica da ação docente, sob esse novo olhar, em tese, passou a ser a perspectiva de uso social da língua, implicando o trabalho com os *gêneros do discurso*. Tomando as práticas da linguagem como objeto de ensino, o trabalho com tais *gêneros* trouxe consigo possibilidades de se empreender uma ação didático-pedagógica mais comprometida com as práticas sociais, dada a condição de tais *gêneros* de instituidores de relações humanas. Quanto às tipologias textuais, o que remete, entre outras possibilidades, a *descrição*, *narração*, *dissertação* e *injunção* (MARCUSCHI, 2008), passaram, em tese, a não ter mais sentido isoladamente e, quando assim concebidas, restringiram-se, também em tese, aos fazeres escolares.

Essa perspectiva de uso social da língua, que nomeamos aqui como *ideário histórico-cultural*³, toma o texto, então, como instrumento⁴ para a atividade discursiva oral ou escrita, que forma um todo significativo, tal como aponta Geraldi (2003 [1991]), instituindo-se como lugar de interação entre o enunciador e o enunciatário, vistos como sujeitos ativos, não havendo nessa relação espaço para a passividade. Assim, neste ideário, a escrita é entendida como uma atividade interativa, ou seja, uma atividade que implica relações intersubjetivas entre duas ou mais pessoas em um contexto histórico e culturalmente situado. Se, à luz das já mencionadas propostas de ressignificação do estudo da linguagem, tende a prevalecer a concepção de *língua como objeto social*, então o trabalho com a produção textual escrita passa a considerar condições de produção favoráveis para conferir a essa atividade efetivas implicações de sentido. Essas condições de produção, quando focalizadas por Geraldi (2003 [1991]), remetem a *ter o que dizer*, *ter para quem dizer*, *ter razões para dizer* e *ter estratégias para esse dizer*, princípios amplamente conhecidos, desde a década de 1990, por profissionais da área – se ainda não na esfera escolar, seguramente de amplo domínio na esfera acadêmica. Além disso, tais procedimentos metodológicos envolvendo o trabalho com a produção textual escrita possibilitariam ao aluno marcar-se discursivamente (BRITTO, 1997; GERALDI, 2003 [1991]) e

³A opção por essa nomeação – e não por *sociointeracionista* – decorre da compreensão de que as interações sociais estão situadas no plano da história e da cultura, dimensões estas que necessariamente contemplam aquelas interações.

⁴*Instrumento*, aqui, é tomado à luz do pensamento vigotskiano, como *instrumento psicológico de mediação simbólica*. Voltaremos a esse conceito à frente.

desenvolver suas habilidades na modalidade escrita, considerando a natureza situada do contexto em que está inserido.

Partindo do pressuposto de que a língua é usada socialmente como forma de ação e interação social (BAKHTIN, 2011 [1952/53]), compreendemos que a interlocução tem um papel decisivo no processo da escrita como espaço de constituição dos sujeitos (GERALDI, 2003 [1991]). É na interação com o professor que o aluno passará a refletir sobre suas dúvidas e dificuldades, tentando descobrir formas de superá-las. Sob essa perspectiva, então, o ensino é focalizado a partir de uma concepção de *língua como interlocução*, e a produção de texto e a leitura são concebidas como eixos da aprendizagem da escrita (GERALDI, 2003 [1991]), privilegiando o processo da reescrita como uma reflexão sobre a linguagem (BRITTO, 1997; FIAD, 2009).

Tais concepções de base histórico-cultural nortearam, ainda, a elaboração, na década de 1990, de documentos oficiais que visam balizar as práticas de ensino, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que se constituem como referência para as discussões curriculares da área e objetivam contribuir na ação de professores e técnicos da educação em se tratando do processo de elaboração de propostas didáticas. Segundo os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), as práticas escolares instituem-se com base no uso da língua por parte dos alunos a fim de desenvolver suas habilidades linguísticas, sem se valer da atividade de produção de texto como pretexto para a correção de aspectos gramaticais, mas sim visando à ação interlocutiva efetiva, à compreensão ativa e à reflexão sobre a linguagem. A partir disso, o professor levantaria as necessidades e as dificuldades dos alunos e planejaría, de forma mais consequente, sua ação pedagógica.

Assim compreendendo a produção textual escrita e focalizando-a sob a ótica da dimensão interacional dos processos de ensino e aprendizagem, os quais implicam a interação com um interlocutor mais experiente (VIGOTSKI, 1991 [1978]) na realização dessa atividade, **o tema desta pesquisa é o ensino da produção textual escrita na escola, nas seriações de sexto a nono ano⁵, tendo como delimitação possíveis reverberações – na ação docente histórica e socialmente situada e na percepção dos professores participantes deste estudo**

⁵Embora tenhamos nos deparado, ao longo da pesquisa, com a existência de seriações anteriores à ampliação do ensino para nove anos – as chamadas *quinta a oitava série* –, optamos por utilizar os termos *sexto a nono ano* em função de sua vigência, em âmbito nacional, desde 2006.

sobre sua própria ação – do ideário que tem prevalecido na literatura e nos documentos oficiais nas últimas três décadas⁶ acerca do ensino de Língua Portuguesa, com enfoque na formação escolar do produtor de textos, tematizando a dimensão de *ensino* desse processo. Não será objeto de estudo o desempenho dos alunos, nem tampouco serão objeto de estudo os textos por eles produzidos, desdobramentos de reconhecida relevância, mas que não serão tematizados dadas as restrições de um estudo em nível de mestrado.

Com base em estudos e pesquisas empíricas⁷ que têm grassado na esfera acadêmica nos últimos anos, no entanto, é possível compreender que as bases teórico-metodológicas que norteiam as ações dos professores parecem não ter sido objeto de apropriação em benefício da ressignificação da prática docente nas escolas. Segundo Bonini (2002), os estudos que desencadearam metodologias de ensino de produção textual, a partir da década de 1980, em função das variadas tendências e da complexidade das discussões acadêmicas, não ganharam a adesão das práticas pedagógicas. Em consequência, o resultado das práticas de ensino da produção textual tende a ser a produção de “pseudotextos” (BRITTO, 1997), ou seja, textos produzidos sem fins interlocutivos, em que prevalecem o exercício e a fixação da norma linguística. Além disso, o aluno muitas vezes não é estimulado a reescrever seu texto e, assim, a refletir sobre ele. O que tende a prevalecer é uma produção para a escola e para um interlocutor único, o professor, que muitas vezes não dá respostas para que o aluno possa melhorar suas habilidades de escrita.

Outro aspecto que contribuiu para a delimitação do objeto desta pesquisa está relacionado aos dados institucionais de indicadores oficiais⁸ cujo propósito, dentre outras implicações, é mensurar o domínio da modalidade escrita da língua por parte de estudantes brasileiros nos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, como o

⁶ Faremos amplo registro acerca desse ideário em capítulo à frente neste estudo.

⁷Mencionamos aqui alguns desses trabalhos que tematizam o ensino da produção textual escrita na escola: Athayde Júnior (2006), Capponi (2000), Grillo (1995), Irigoite (2011), Jesus (1995), Petry (2003), Santos (2004), Abda Silva (2010), Tomazoni (2012).

⁸Não cabe nesta discussão questionar a metodologia de testagem desses indicadores oficiais, no entanto é importante destacar que esses dados sinalizam problemas na formação do usuário da escrita nas escolas brasileiras. E, ainda que o enfoque não seja especificamente a produção textual escrita, a modalidade escrita em si mesma é objeto de atenção, o que coloca essa mesma produção textual escrita, por implicação, em perspectiva.

Saeb⁹, a Prova Brasil¹⁰ e o Ideb¹¹, que têm visibilizado, nos últimos anos, fragilidades na formação do usuário da escrita na escola. Considerando esse contexto, ao que parece, as formas como as atividades e as relações interpessoais em sala de aula são encaminhadas, muitas vezes, não conquistam a adesão dos alunos.

Dentre outras implicações, a explicação para o fato de que os alunos não se engajam em propostas mediadas pela escrita remete à compreensão de que os *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]) propostos na escola, em boa medida, não ganham sustentação nas *práticas de letramento* (STREET, 1988) dos alunos, não significando, dessa forma, para esses mesmos alunos, como mostra Irigoite (2011) em estudo realizado pelo NELA/UFSC. Nesse sentido, segundo o ideário que tomamos como foco nesta pesquisa, cabe à escola, a principal agência de letramento (KLEIMAN, 1995), e ao professor ressignificar e expandir as *práticas de letramento* desses alunos, de forma a hibridizar as *práticas de letramento locais* com as *práticas de letramento globais* (STREET, 2003). Assim, reconhecemos a importância da formação docente, seja ela continuada ou inicial, para que o ensino possa ser efetivamente transformador, tal como propõe o chamado *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (BRITTO, 1997).

Nesse sentido, compreender como, algumas décadas depois de sua circulação no cenário nacional, esses eixos norteadores da ação escolar derivados dos estudos da Linguística Aplicada, da Educação e/ou dos documentos oficiais de ensino, em se tratando da produção textual escrita, se instituem em ambientações social e historicamente situadas é o que move esta pesquisa, objetivando contribuir para a criação de inteligibilidades aos problemas relacionados a essa prática.

A reversão do quadro que inferimos ser prevalente em escolas públicas em nível nacional, tendo em vista as orientações do ideário de base histórico-cultural, implica a reflexão sobre o papel do professor

⁹O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), desenvolvido pelo Inep/MEC, avalia por amostragem estudante de 5º a 9º anos do ensino fundamental e de 3º ano do ensino médio de escolas públicas e privadas nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. O intuito é diagnosticar a qualidade do sistema de ensino brasileiro.

¹⁰A Prova Brasil, também desenvolvida pelo Inep/MEC, apresenta a mesma metodologia do Saeb, mas avalia censitariamente estudantes de 5º a 9º anos do ensino fundamental da rede pública de ensino.

¹¹O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) mede a qualidade de cada escola por meio de taxas de aprovação dos estudantes e dados do Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

frente às suas práticas. Colocar-se como interlocutor do aluno, ajudando-o na construção dos sentidos tende a fazer com que o aluno construa sentidos na produção escrita. Segundo indicações dos PCNs (BRASIL, 1998, p. 77), “[...] o olhar do educador para o texto do aluno precisa deslocar-se da correção para a interpretação; do levantamento das faltas cometidas para a apreciação dos recursos que o aluno já consegue manobrar.” É dessa forma que a interlocução em sala de aula mostra-se como “[...] uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos” (BRASIL, 1998, p. 24).

Entendemos possível, no âmbito desta discussão, evocar o conceito de *elaboração didática*¹² (HALTÉ, 2008) no que respeita à organização de uma ação didático-pedagógica que faculte ao aluno aprender a produzir textos escritos adequados às situações comunicativas, considerando as condições de produção e as necessidades de refacção, pois “[...] quando há leitores de fato para a escrita dos alunos, a legibilidade passa a ser objetivo deles também, e não só do professor” (BRASIL, 1998, p. 88).

Com base nessas reflexões, este estudo estrutura-se para responder à seguinte questão de pesquisa: **Tendo em vista as propostas de reformulação do ensino de Português, debatidas intensamente a partir da década de 1980 – e que estamos vinculando aqui ao que nomeamos *ideário teórico-epistemológico de base histórico-cultural* –, que reverberações é possível depreender nas ações e nas percepções docentes nos / sobre os processos de elaboração didática empreendidos no ensino da produção textual escrita, em se tratando dos professores participantes desta pesquisa?**

Essa questão, por sua vez, é dividida em duas perspectivas, cada qual com desdobramentos. A primeira delas tematiza os construtos teórico-epistemológicos agenciados no processo de *elaboração didática* com a produção textual escrita; ou seja, os *saberes científicos* mobilizados pelas professoras que participaram da pesquisa; e desdobra-se nas seguintes questões-suporte: a) Quais as concepções de *língua e sujeito* eliciadas na *elaboração didática* das participantes de pesquisa e inferidas a partir de suas percepções? b) Quais as bases conceituais e as escolas de pensamento eliciadas na *elaboração didática* das professoras que participaram da pesquisa?; c) Há, nas percepções e ações docentes,

¹² Focalizaremos, no corpo desta dissertação, em que consiste esse conceito e suas implicações.

prevalência de teorizações sobre tipologias textuais: narração, descrição, dissertação ou elas se caracterizam por ancoragem em teorizações sobre gêneros textuais/discursivos? De que natureza?

A segunda perspectiva focaliza a *dimensão praxiológica* do ensino da produção textual escrita nas seriações em foco. Nesse enfoque, elencamos as seguintes questões-suporte: a) Com que frequência as práticas de produção textual escrita ocorrem nas ações pedagógicas que constituem o trabalho com língua materna no contexto em estudo? Qual o espaço reservado pelas professoras para tais práticas?; b) Como se dá a proposta de produção textual escrita no ambiente da sala de aula?; c) Há, nas percepções e ações docentes, prevalência de abordagens com enfoque nas tipologias textuais ou elas se caracterizam pelo enfoque nos gêneros textuais/discursivos?; d) Os alunos escrevem para interlocutores sócio-historicamente situados? Como esses interlocutores são definidos?; e) Como se dá a intervenção das professoras nos textos dos alunos e que tipos de apontamentos escritos são feitos por essas docentes em tais textos?; f) Há refacção? Como se caracteriza esse processo?; e g) Qual a destinação do texto analisado pelas professoras?

Considerando essas questões de pesquisa, nosso objetivo é descrever analiticamente possíveis reverberações do ideário teórico-epistemológico de base histórico-cultural depreendidas a partir das ações e das percepções docentes nos / sobre os processos de elaboração didática correspondentes ao ensino da produção textual escrita, nas seriações de sexto a nono ano, em uma unidade escolar da rede pública do município de Florianópolis.

Para tanto, estabelecemos como objetivos específicos os que decorrem das questões-suporte apresentadas, quer sob a perspectiva teórico-epistemológica, quer sob a perspectiva metodológica. Ei-los: a) caracterizar concepções de *língua* e *sujeito* eliciadas nos processos de *elaboração didática*; b) identificar bases conceituais e escolas de pensamento depreensíveis em tais processos; c) identificar bases em teorizações sobre tipologias textuais; d) identificar bases em teorizações sobre gêneros textuais/discursivos; e) descrever analiticamente: frequência de práticas de produção textual escrita e espaço reservado pelas professoras para tais práticas; f) caracterizar propostas de produção textual escrita; g) identificar abordagens com enfoque nas tipologias textuais ou em gêneros textuais/discursivos; h) caracterizar intervenções das professoras nos textos dos alunos e seus apontamentos nesses textos; i) descrever analiticamente os processos de refacção

textual quanto à sua operacionalização; j) mapear a destinação do texto dos alunos após leitura por parte das professoras.

Tendo delineado nesta introdução o objeto de pesquisa, que se situou em uma escola pública municipal de Florianópolis e contou com duas participantes de pesquisa, esperamos contribuir para a compreensão da repercussão das propostas de reformulação do ensino de base histórico-cultural no que se refere à formação escolar do produtor de textos escritos, em se tratando das perspectivas teórico-epistemológicas e metodológicas implicadas nas percepções e ações docentes, pois entendemos que a universidade precisa documentar em que medida inferências dessa natureza – fundamentadas em percepções empíricas que grassam na esfera acadêmica e na esfera escolar – correspondem efetivamente ao que acontece nas escolas, na busca de compreender por que razão os saberes acadêmicos muitas vezes não repercutem na prática efetiva e como agir em favor da ressignificação desse quadro.

Na busca por construir inteligibilidades sobre a atividade da produção textual escrita nas práticas escolares, esta dissertação está dividida da seguinte maneira: no primeiro capítulo, explicitamos aquilo que entendemos serem bases teórico-epistemológicas do ideário histórico-cultural. No segundo capítulo, teorizamos o *ato de dizer* na escrita escolar para, no terceiro capítulo, discutirmos orientações metodológicas dos documentos oficiais de educação, em especial aquelas vinculadas às práticas de ensino de produção de texto na escola, a fim de evidenciar algumas das perspectivas do ideário histórico-cultural materializadas em tais documentos. Dando continuidade à discussão, o quarto capítulo tematiza o papel do professor no ensino da produção textual escrita. No quinto capítulo, delineamos os procedimentos metodológicos utilizados para a geração dos dados; em seguida, no sexto capítulo, analisamos os dados gerados. Por fim, nas considerações finais, fazemos uma síntese de tais inteligibilidades que construímos para o fenômeno em estudo e, num âmbito mais geral, para as práticas de ensino e aprendizagem de língua materna.

1 BASES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS DO IDEÁRIO HISTÓRICO-CULTURAL

O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente.

(Carlos Drummond de Andrade, 2012 [1940])

Após termos delineado na introdução a delimitação temática desta pesquisa e definido os objetivos para sua realização, ou seja, apreender as possíveis reverberações – na percepção e na ação das professoras participantes da pesquisa em se tratando dos processos de *elaboração didática* da produção textual escrita – do ideário que nomeamos *histórico-cultural*, passamos a discutir neste capítulo as bases teórico-epistemológicas que, em nossa compreensão, constituem embrião desse ideário.

Arvoramo-nos, aqui, a propor essa discussão sobre um tripé: o ideário bakhtiniano, sob a perspectiva da filosofia da linguagem; o ideário vigotskiano, sob a perspectiva da psicologia da linguagem; e os estudos do letramento, sob a perspectiva da antropologia da linguagem. Trata-se de um *simpósio conceitual* que vimos adotando no Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2012), compreendendo tal *simpósio* como possível em razão da forma como esses três construtos teóricos concebem *língua*¹³ e *constituição da subjetividade*.

Para isso, tecemos uma discussão tripartite: na primeira seção ocupamo-nos de estudos do Círculo de Bakhtin; na segunda seção, ocupamo-nos de eixos centrais do pensamento vigotskiano; e, na terceira seção, ocupamo-nos dos estudos do letramento. Reiteramos que é de nossa inteira responsabilidade a proposição e a conciliação desses três construtos como passíveis de nomeação sob a expressão *ideário histórico-cultural*. Trata-se de discussões teóricas comprometidas com uma concepção de *língua* tomada como *objeto social* e com uma concepção de *sujeito histórica e culturalmente situado* –, as quais balizam perspectivas que tomam as interações sociais situadamente no plano da história e da cultura – o ideário de base histórico-cultural, tal qual o temos compreendido aqui desde a Introdução.

¹³ Entendemos que nossa filiação a esse mesmo ideário histórico-cultural nos exime de distinguir *língua* e *linguagem*, distinção cara à Linguística teórica.

1.1 DESDOBRAMENTOS TEÓRICOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN: A LÍNGUA COMO INSTITUIDORA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Em função do caráter transdisciplinar dos estudos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin¹⁴, especialmente pela variada formação de seus membros, muitas áreas de pesquisa puderam se valer de seus estudos, especialmente as pesquisas em Linguística, Ciências Sociais e Humanas. Assim como Faraco (2009), acreditamos que as discussões bakhtinianas se apresentam como um *estudo de grande temporalidade*, ou seja, como algo que não se restringe aos estudos atuais, tampouco à época em que foram colocadas em circulação, mas sim como parte de uma reflexão maior que se estende no tempo e que não começa com as teorizações de hoje nem nelas se esgota.

A *linguagem*, para esses estudiosos, teve papel central¹⁵ em suas discussões, sendo focalizada sob o ponto de vista das relações sócio-históricas e ideológicas e vista como instituidora das relações entre sujeitos. Nessa discussão, havia uma oposição bastante clara à concepção de *língua* como sistema, pois, para tais teóricos, a *linguagem* é atividade, evento, sendo o *enunciado* tomado como um ato singular e, por sua vez, irrepetível, emergindo de uma atitude responsiva e valorativa, materializada nas relações intersubjetivas.

Volóshinov¹⁶ (2009 [1929]) separa sua perspectiva de estudo da linguagem das perspectivas de estudo da Linguística da época¹⁷, as quais

¹⁴Grupo de intelectuais, de diversas formações, que se reunia no período de 1919 a 1929, discutindo questões filosóficas com especial ênfase na linguagem. Dentre seus principais membros, podemos mencionar, como mais conhecidos, Bakhtin, Volóshinov e Medvedev.

¹⁵ Faraco (2009) menciona a *Virada linguística do Círculo*, que se deu por volta de 1925 e 1926 e que, pela sua denominação, marcou a centralidade das reflexões envolvendo a linguagem nos estudos do Círculo de Bakhtin.

¹⁶Optamos, no âmbito do grupo a que pertencemos dentro do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada – NELA/UFSC –, por usar a versão em espanhol da obra “Marxismo e filosofia da linguagem”, dado ser assinada por Volóshinov e, concordando com Faraco (2012 [informação oral]), entendemos que se trata de uma tradução mais fiel ao conteúdo do original, tanto quanto, ainda acompanhando Faraco (2012 [informação oral]), entendemos que Volóshinov é efetivamente o autor da obra. Além disso, em função das inúmeras grafias do nome desse autor, decorrentes da complexidade do idioma russo, e prezando

tomavam a linguagem como entidade puramente verbal, concebida na imanência, estando os estudiosos que compartilhavam dessa concepção, por opção epistemológica, indiferentes à dimensão axiológica e social dos usos da língua, sendo abstraída, assim, do seu ato de materialização. Tais perspectivas eram, portanto, na visão de Volóshinov (2009 [1929]), insuficientes para analisar os fenômenos linguísticos, pois, para ele, a *língua* como sistema estável de formas normativamente idênticas somente serviria como abstração científica e se prestaria a fins teóricos, não dando conta de abarcar a realidade concreta da linguagem: um conjunto de práticas sociais que estão atravessadas por distintas axiologias no processo da interação verbal. Sobre essa discussão, resume o autor:

La lengua como sistema de formas normativamente idênticas es una abstracción, que puede justificarse teórica y prácticamente sólo desde el punto de vista de un desciframiento de una lengua ajena y muerta y de su enseñanza. Este sistema no puede ser la base de una comprensión y explicación de los hechos lingüísticos tomados en su vida y generación (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 131)¹⁸.

A comunicação verbal, a partir das considerações de Volóshinov (2009 [1929]), não pode, então, ser compreendida fora de sua relação com a situação concreta de interação, pois ela se dá por meio de enunciados, sejam eles orais ou escritos, os quais são perpassados pela condição histórica dos sujeitos que as constroem e as reconstroem nas

pela uniformidade de seu nome nesta dissertação, optamos por utilizar a grafia adotada nessa mesma obra.

¹⁷Volóshinov (2009 [1929]) se posiciona contrariamente às duas grandes correntes do pensamento linguístico de seu tempo, o *subjetivismo idealista* e o *objetivismo abstrato*. Entre seus questionamentos, estava o fato de aquela considerar o psiquismo individual como fundamento da língua e esta conceber o sistema linguístico como o centro organizador dos fatos da língua, ambas isoladas da sua condição histórica.

¹⁸ Tradução nossa: A língua como sistema de formas normativamente idênticas é uma abstração, que só pode justificar-se teórica e praticamente do ponto de vista do deciframento de uma língua estrangeira e morta e do seu ensino. Esse sistema não pode ser a base para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos tomados em sua vida e geração.

relações sociais. Bakhtin (2011 [1952/53]) e seu Círculo, diferentemente de conceberem o enunciado como unidade da língua¹⁹, consideram o enunciado a *unidade real da comunicação verbal*, ou seja, o produto das interações humanas – o discurso –, materializado linguisticamente por meio do texto, seja ele oral ou escrito, e não apenas por meio de orações isoladas. As dimensões e as formas de cada enunciação, por sua vez, são determinadas pelo auditório social e pela situação concreta de enunciação, o que implica tomar os sujeitos e a linguagem no plano das relações dialógicas²⁰; ou seja, em relações de encontros, embates e desencontros. Assim, as enunciações – as unidades reais da cadeia verbal – não podem ser separadas de sua historicidade, considerando que só se realizam no curso da interação verbal.

Ao adotar essa concepção, o ideário bakhtiniano suscita a compreensão de que os enunciados não existem isoladamente, mas estão em constante relação dialógica com outros enunciados, ou seja, “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.” (BAKHTIN, 2011 [1952/53], p. 272). Nessa discussão, importa considerar que, na atividade interlocutiva, o conceito de *dialogismo*, como hoje é amplamente sabido, não é considerado como uma atividade meramente de diálogo face a face, sendo definido como uma defrontação axiológica entre enunciados. Para o Círculo, as relações dialógicas são relações de sentido entre enunciados, são relações entre índices sociais de valor.

Os enunciados, na concepção bakhtiniana, emergem dessas relações dialógicas e apresentam uma face verbal – o dito – e uma face não verbal – o presumido. Esses enunciados são vistos como tomadas de posições axiológicas, pois emergem num contexto cultural repleto de valores, remetendo ao já dito, como em resposta a ele. Ao mesmo tempo, o *enunciado* sempre suscita uma resposta e está sempre

¹⁹ Em meio aos possíveis significados da expressão *enunciado*, destacamos aqui uma das mais recorrentes, a concepção de enunciado como *unidade da língua*. Por essa concepção – perspectiva da *língua como sistema* –, entendem-se por *enunciado* orações e palavras isoladas, as quais apresentam um pensamento relativamente acabado. Sob esse ponto de vista, o que interessa é a natureza gramatical, ou seja, a relação entre as palavras e a oração no interior do enunciado. Tal concepção é, em boa medida, responsável por equívocos de compreensão em se tratando da conotação do termo no ideário bakhtiniano.

²⁰ Por *relação dialógica* dos enunciados entendemos o simpósio universal do existir humano (FARACO, 2007).

constituído de uma heterogeneidade interna, pois contém enunciados de outrem.

Discussões sobre *enunciado*, no pensamento bakhtiniano, remetem a discussões sobre *gêneros do discurso*. Para Bakhtin (2011 [1952/53]), os gêneros do discurso são *tipos relativamente estáveis de enunciados*²¹, ou seja, são formas discursivas de que os indivíduos se valem nas interações que estabelecem, fazendo-o com uma finalidade específica e uma relativa estabilidade composicional. Isso implica compreender que nossas relações intersubjetivas sempre se instituem por meio de algum *gênero discursivo*, o qual é determinado pela esfera da atividade humana e pelos interlocutores em seus projetos de dizer, elementos que juntos atendem a condições de produção e a finalidades específicas.

Nesse sentido, como os *gêneros* se constituem mediadores semióticos das interações humanas, seu surgimento se dá em função das demandas interacionais dos sujeitos, sendo fruto de convenções sociais e históricas e, assim, caracterizando-se como construção cultural (RODRIGUES, 2005). A constituição desses produtos culturais – os *gêneros* – reflete as particularidades das esferas de uso da língua e atende ao contexto, aos interlocutores, ao grau de formalidade, à esfera da atividade humana, entre outros elementos, implicando *gêneros* próprios para cada contexto de uso da língua. É importante ressaltar, no entanto, como aponta Bakhtin (2011 [1952/53]), que, apesar de apresentarem uma relativa estabilização em se tratando das situações de interação, os gêneros discursivos não representam modelos rígidos, pois se vinculam a múltiplas atividades humanas e estão em constante processo de desenvolvimento e reelaboração, apresentando um alto teor de dinamicidade e diversidade em relação às situações sociais, caracterizando-se, assim, como uma atividade social da linguagem.

Essas considerações nos levam a afirmar, ancorados no pensamento bakhtiniano, que os gêneros norteiam “[...] as interações sociais e, ao mesmo tempo, são por elas norteados; apresentam flexibilidade para as organizações dos enunciados; servem como baliza para o dizer social; trazem, intrinsecamente, todo um universo

²¹ Rodrigues (2005) afirma que o conceito de gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados” pode nos levar, equivocadamente, a conceber os termos *tipo* e *enunciado* nos seus usos mais correntes, o que iria de encontro aos estudos do Círculo de Bakhtin. Para a autora, *tipos* se refere à tipificação da atividade humana, e *enunciados*, à unidade real e concreta da comunicação discursiva.

axiológico” (SILVA, N. R., 2009, p. 38). Segundo Rodrigues (2005), no momento da interação, o interlocutor infere o gênero que seu parceiro da comunicação agencia e passa, assim, a focalizar as propriedades genéricas pertencentes a esse gênero.

Quanto aos índices de totalidade, hoje amplamente conhecidos, o estudo dos *gêneros discursivos* remete a três deles intimamente ligados: o *conteúdo temático*, o *estilo* e a *construção composicional*. O *conteúdo temático* refere-se à abordagem de um determinado tema em um determinado tempo e contexto, é o objeto do discurso; o *estilo* está relacionado à seleção dos recursos linguísticos utilizados na composição do gênero e, por ser uma escolha particular, pode refletir a individualidade do falante, desde que seja constituído na alteridade; e a *construção composicional* representa o arranjo esquemático final desses mesmos enunciados, ou seja, sua forma de organização, além de refletir a relação entre os interlocutores. Esses três elementos, segundo Bakhtin (2011 [1952/53]), refletem as condições específicas de cada campo da atividade humana e as possíveis manifestações interacionais que se dão por meio dos *gêneros discursivos* em suas especificidades e particularidades motivadas pela inter-relação entre tais elementos. É importante observar, no entanto, conforme alerta Rodrigues (2005), que os gêneros não se limitam à organização e à materialidade textual, pois são construídos na interação e dependem, assim, das condições de produção do discurso.

Bakhtin (2011 [1952/53]) propõe o estudo dos gêneros em dois grupos: os *gêneros primários* e os *gêneros secundários*, vinculando-os a fatores históricos e ideológicos – ideologias do cotidiano e ideologias formalizadas (RODRIGUES, 2005) -, e não funcionais. Os primeiros referem-se à situação comunicativa discursiva imediata (ideologia do cotidiano), ou seja, às instâncias privadas; são formados na vida cotidiana e constituem textos simples, como o *diálogo face a face*, a *carta informal* etc., enquanto os últimos “[...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito), e, assim, ligados às instâncias públicas [...]” (BAKHTIN, 2011 [1952/53], p. 263) e são representados por textos mais complexos (ideologia formalizada), como *romance*, *drama*, *pesquisa científica* etc. Ainda, por serem instáveis, os gêneros podem sofrer modificações, intercruzamentos e transmutações, é o que J. Q. Silva (1999) chama de *relações intercambiáveis*, ou seja, os gêneros podem mesclar-se, incorporar diversos gêneros em sua configuração e mudar de função.

E é na relação dialógica entre os enunciados, na cadeia ideológica, que se forma a consciência dos sujeitos, construída nas interações sociais com diferentes palavras internalizadas a partir desses encontros viabilizados por meio dos *gêneros do discurso*, relações intersubjetivas marcadas por contrapalavras, tornando intraindividual o que é interindividual; ou seja, articulamos dialogicamente tais expressões com outras expressões já apreendidas. Ao mobilizarmos a língua nos *gêneros do discurso*, portanto, não podemos garantir se são palavras nossas ou dos outros, “[...] nunca teremos certeza se estamos falando ou se algo fala por nós.” (GERALDI, 2010b, p. 115). Trata-se, assim, de uma dialogização interna, tendo em vista que mais de uma voz e mais de um acento valorativo se encontram em um mesmo enunciado. Isso implica que “A dimensão axiológica é, portanto, parte inalienável da significação da palavra viva.” (FARACO, 2009, p. 24)

O motivo pelo qual o pensamento bakhtiniano toma o conceito de *enunciado* com tais delineamentos nos *gêneros do discurso* está estreitamente ligado com a concepção de *língua* que caracteriza o ideário do Círculo. A linguagem, para Volóshinov (2009 [1929]), configura-se sob uma perspectiva sócio-histórica e ideológica: sócio-histórica por ser um fenômeno social e situado, que acompanha a evolução humana, e ideológica²² por estar carregada de valores. Sob essa perspectiva, a criação ideológica sempre se materializa em signos, visto que o signo reflete e refrata a cadeia ideológica²³, por isso todo signo é ideológico. Assim, o real nunca nos é dado de forma direta, ele se materializa por meio de semioses que têm lugar nas interações humanas no interior das esferas sociais, nas quais as relações intersubjetivas se constituem por meio da linguagem, em diferentes *gêneros do discurso*. Nos *gêneros*, os signos emergem das interações entre sujeitos socialmente organizados e instituem tais relações sociais, facultando, na intersubjetividade, a constituição subjetiva, processo que não só se dá entre sujeito e linguagem, mas também entre sujeitos. Para Faraco (2009, p. 52), o uso dos signos é “[...] uma realidade aberta e infinita [...]”, pois um mesmo signo pode comportar diferentes

²² Volóshinov (2009 [1929]) toma *ideologia* numa acepção mais ampla, não na perspectiva de *ideologia dominante*, a qual é vista, em geral, como *falsa consciência* ou *masqueramento do real*.

²³ Bakhtin postula que os enunciados não existem isolados, estão em constante relação dialógica com outros enunciados, ou seja, “[...] cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.” (BAKHTIN, 2011 [1952/53], p. 272).

significações, diferentes valores – encontros e embates axiológicos – em função das diferentes vivências dos sujeitos e dos processos sócio-históricos por que passam em suas relações, sendo, então, manifestadas nos signos. Por essa perspectiva, a *língua* é também um conjunto indefinido de vozes sociais.

Desse modo, Bakhtin (2011 [1952/53]) vê a linguagem como um complexo saturado de axiologias, como um fenômeno estratificado em índices sociais de valores, e não como um sistema de categorias abstratas e homogêneas. Da mesma forma, ancorado em estudos bakhtinianos, Geraldí (2010b) tematiza que as mediações sógnicas não são um sistema fechado e acabado de signos disponíveis às interações. Os signos são construídos na interação e carregam consigo o singular, o irrepetível e o insolúvel, estando sujeitos a mudanças. Sob essa perspectiva, viver é posicionar-se frente a valores em relação ao outro, pois “En la vida real, nosotros jamás pronunciamos ni oímos palabras, sino que oímos la verdad o la mentira, lo bueno lo malo, lo importante o lo nimio, lo agradable o lo desagradable” (VOLÓSHINOV, 2009 [1929] p. 112).²⁴

A linguagem, assim, é vista como *evento*, como ato responsável do sujeito em relação a si mesmo, ao outro e ao mundo (BAKHTIN, 2010 [1924]). Tais sujeitos, que se envolvem nas relações dialógicas, são socialmente organizados e se constituem nessas relações, passando por um processo de construção socioideológica. São seres marcados por uma profunda heterogeneidade, dado o caráter histórico e singular de suas relações intersubjetivas. Apesar disso, suas ações são sempre singulares. O sujeito, então, passa a ser tomado como ser sócio-histórico, pois constituído no bojo das relações sociais das quais participa ativamente. Assim, para Bakhtin (2010 [1924]), o ser é social de ponta a ponta e singular de ponta a ponta, o que nos leva ao ato responsável – expressão bastante recorrente na obra bakhtiniana –, que implica também o conceito *responsivo*; ou seja, o de responder, de ouvir, de reagir ativamente a algo (PONZIO, 2010b), mesmo que isso não signifique uma resposta imediata ou em tempo real.

Apesar de o Círculo não elaborar uma teoria explícita de *sujeito*, ao tomarmos o sujeito numa concepção bakhtiniana, podemos concebê-lo sob uma datação histórica e situada, considerando a vida em sua concretude e singularidade, em seu existir real. A concepção de *sujeito*

²⁴Tradução nossa: Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis.

do Círculo, então, pode ser apreendida a partir da discussão de conceitos importantes desses estudiosos, como a *responsabilidade*, o *não-álibi da existência*, a *alteridade*, o *excedente de visão*, a *exotopia* e o *acabamento*.

Ao tomarmos o sujeito como *ser responsável*, concebemo-lo como agente social, histórica e ideologicamente situado, que se constitui como sujeito participativo e não-indiferente (PONZIO, 2010a), pois viver é agir (BAKHTIN, 2010 [1924]). O ato responsável é visto, então, com implicações éticas. A ética, segundo considerações de Bakhtin (2010 [1924]), – diferentemente dos sistemas éticos que pressupõem o universalismo – se constitui como um conjunto de obrigações e deveres do sujeito, o qual deve agir no mundo de seu lugar único e insubstituível, lugar que nenhum outro jamais poderá ocupar. Nesse sentido, o ato de pensar se revela como uma necessidade ética, pois é somente do seu lugar único, da unidade singular do existir, que o sujeito consegue fazer aquilo que ninguém mais poderá fazer por ele; deve, portanto, considerá-lo como um lugar de responsabilidade social (e moral): um ato responsável. É desse lugar que ele percebe a sua insubstituibilidade e a sua responsabilidade sem álibis; não há, portanto, álibis para a existência. Se o sujeito não se assume do seu lugar único no existir, tudo passa a ser constituído pelas possibilidades vazias, que estão distantes da realidade existente. Fica claro, assim, o dever inerente ao ato, não a uma lei abstrata, pois somente a singularidade do sujeito o obriga – quando tomada do seu interior –, nenhum juízo teoricamente válido por si o obriga, é preciso reconhecê-lo e assumi-lo do interior; ou seja, “A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória.” (BAKHTIN, 2010 [1924], p. 96).

Deve-se levar em conta, ainda, que a arquitetônica do ato responsável, bem como ressalta Bakhtin (2010 [1924]), se constitui em torno de dois centros de valor, o *eu* e o *outro*. É a partir desses centros que as expressões da língua ganham um tom emotivo-volitivo (BAKHTIN, 2010 [1924]), pois vivemos o mundo e não somos indiferentes a ele: eu, como sujeito situado, me posiciono axiologicamente, coloco entonação naquilo que falo sobre ele – o mundo. Isso implica dizer que o fundamento da responsabilidade na perspectiva bakhtiniana é a relação eu/outro; ou seja, a *alteridade*, sendo ela tomada como necessidade para a vida ética. É por meio da interação que o outro também participa, assumindo uma posição ativa e responsiva. As ações dos sujeitos são, então, respostas a outras ações e provocam, assim como solicitam, outras respostas (BAKHTIN, 2011 [1952/53]). Por sua vez, “La palabra es el puente construido entre el yo

y el otro. Si un extremo del puente está apoyado en mí, el otro se apoya en mi interlocutor. La palabra es el territorio común compartido por el hablante y su interlocutor” (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 137).²⁵

Como o sujeito vive num emaranhado de relações dialógicas, inferimos que o ato responsável se constituiu como uma responsabilidade responsiva. Desse modo, o sujeito pode ser visto como uma *incompletude fundante* (GERALDI, 2010b), pois está sempre buscando algo a ser alcançado; é, portanto, um ser fundado nas instabilidades. Tal relação se dá visando o *outro*, pois ele – o outro – é a base para a existência do *eu*, e o acabamento que o outro me dá sempre é provisório; somos, portanto, inconclusos e nossa subjetividade é constantemente deslocada pela relação com o outro. Desse modo, na perspectiva histórico-cultural, o papel do *outro*, como postula Bakhtin (2011 [1952/53]), é indispensável, tanto para a constituição da linguagem quanto para a constituição dos sujeitos da comunicação verbal, sendo ambos vistos como agentes histórico-sociais, já que a linguagem não é um objeto exterior ao sujeito, mas sim constitutiva desses mesmos sujeitos que a constroem e reconstroem em cada ato enunciativo (BRITTO, 1997). Somos, então, constituídos e não instituídos pela linguagem (GERALDI, 2010a); ou seja, não somos determinados pela constituição histórica, mas por ela somos premidos e nos fazemos o que somos. A constituição social do sujeito, então, não o torna passivo, nem determinado, mas flutuante e em constante constituição.

Por essas razões, a linguagem, enquanto atividade e instrumento para a constituição da subjetividade, não pode ser tomada como um sistema fechado, dado de antemão e disponível a todo o momento, pois está suscetível à mudança e com ela “[...] não representamos o mundo, mas construímos uma realidade sobre o mundo” (GERALDI, 2010b, p. 76). Para Geraldi (2010b, p. 123), “A linguagem, enquanto processo de constituição da subjetividade, marca as trajetórias individuais de sujeitos que se fazem sociais também pela língua que compartilham.” Ainda, para o autor, os modelos teóricos fechados da linguagem desgastam a historicidade e a concretude dos atos, pois “O enunciado abstraído de sua enunciação perde os laços que o ligam à vida [...]” (GERALDI, 2010b, p. 86).

²⁵ Tradução nossa: A palavra é uma ponte construída entre mim e o outro. Se um extremo da ponte está apoiado em mim, o outro se apoia em meu interlocutor. A palavra é o território comum compartilhado pelo falante e seu interlocutor.

Da mesma forma que os demais conceitos aqui já discutidos, os conceitos de *excedente de visão*, *exotopia* e *acabamento*, encontrados nas teorizações do Círculo de Bakhtin, em nossa compreensão, nos permitem depreender a concepção de *sujeito* desses estudiosos, pois tais conceitos estão relacionados ao conceito de *alteridade*. O *outro*, por ser indispensável à minha constituição, tem uma visão completa sobre mim – uma visão arquitetônica –, uma visão que eu não tenho, pois do meu interior não consigo dar completude a minha existência e só o *outro* pode o fazer. É de uma posição externa e diferente, mas não indiferente e participativa (PONZIO, 2010b), que o todo se apresenta. Esse olhar, que o *outro* tem de mim, e que, por sua vez, eu tenho do *outro*, é o que podemos chamar de *excedente de visão*. Sobre essa discussão, Geraldini (2010b, p. 143, grifos do autor) afirma:

Deste movimento contínuo entre o *eu* e o *outro*, em que eu vivencio minha vida de dentro e o outro me dá completude do exterior, infere-se que os *acabamentos* ou as *identidades* serão sempre múltiplos no tempo e no espaço, pois a relação nunca é com somente **um e mesmo outro**, e a vida não se resume a um e sempre mesmo tempo.

Esse fenômeno só é possível por conta da *exotopia*, isto é, da distância – do estar fora de – do *eu* em relação ao *outro*, pois o *eu*, como sujeito único e singular, não pode se ver na totalidade, é preciso, então, o olhar do *outro* para que eu possa ter uma imagem refratada de mim. Ao mesmo tempo, o *outro* não consegue ocupar o lugar que eu ocupo, e, da mesma forma, a experiência do *outro* é inacessível a mim. Por essa razão, em função da *exotopia*, a relação da alteridade permite um excedente de visão e, conseqüentemente, um acabamento momentâneo do *outro*; ou seja, implica uma relação de busca de completude e de acabamento estético, já que somos inconclusos. Essa completude, no entanto, só é possível no âmbito da contemplação estética²⁶ e não da

²⁶ O ideário bakhtiniano discute o conceito de *exotopia* e *excedente de visão* a partir das relações entre o autor e o personagem na obra de arte. Esses conceitos, no entanto, como ressaltou Bakhtin (2010 [1924]), podem ser expandidos para o campo do vivido, pois a arte (como a literatura), para o autor, também apresenta uma arquitetura nos moldes da arquitetura concreta da vida, de um mundo concreto, pois se dá com base no ser humano singular. A visão estética, por configurar imagens objetificadas, não pode, no entanto, ter a pretensão de ser uma visão filosófica do existir único e singular, pois

vida ética – da vida concreta –, pois a vida estética é apenas um momento da vida ética, por ser esta última um evento aberto complexo. Assim, “[...] o outro [é visto] como o único lugar possível de uma completude impossível.” (GERALDI, 2010a, p. 156)

Essas reflexões de base bakhtiniana fundamentadas em torno do *sujeito*, que passam a fazer cada vez mais parte das discussões teóricas contemporâneas, vêm se contrapor, segundo discussões de Geraldi (2010b), à atemporalidade da ciência moderna e às teorias do *sujeito* moderno e consciente, pois o *sujeito* é um ser histórico-cultural, e a *consciência* é uma etapa da ação responsável e não seu ponto de partida. Isso implica dizer que o *sujeito* não é todo poderoso, nem mesmo sabe sempre o que faz. É na relação com o outro que o sujeito toma sua consciência. Essa consciência, por sua vez, se materializa nos signos, e os signos não pertencem a um indivíduo em particular, mas a um grupo social organizado. Não se trata, então, de um sujeito cartesiano, determinado, portanto fora do comando. “Este [o sujeito bakhtiniano] é um sujeito que é história junto com a história de outros” (GERALDI, 2010b, p. 145).

O sujeito do ideário histórico-cultural é visto na temporalidade da vida singular, do vivido concreto e particular, num lugar situado. Para o pensamento bakhtiniano, o sujeito – ser-evento único (BAKHTIN, 2010 [1924]) – situado e datado historicamente implica um espaço historicizado pelo tempo, que não remete somente ao presente, mas também ao passado e ao futuro. Ser datado e situado limita, portanto, as condições de constituição do sujeito, pois são muitas as possibilidades de interação e distintas histórias de relações com os outros.

No âmbito dos estudos da interação do Círculo é relevante destacar a asserção de que o intersubjetivo se torna intrassubjetivo, tal como teoriza Vigotski (1991 [1978]). Tais aproximações, como revela Brandist (2012), baseado em seus estudos sobre tais autores, não é fruto de acasos, pois Volóshinov e Vigotski, segundo ele, certamente sabiam do trabalho um do outro e utilizavam fontes teóricas comuns em seus estudos. Conforme Brandist (2012), os dois fizeram remissão ao trabalho um do outro em suas publicações e compartilharam temas como a centralidade do diálogo para o desenvolvimento da consciência humana, o discurso interno como diálogo internalizado e a preocupação na dimensão histórica do desenvolvimento cultural. Do mesmo modo,

apresentaria uma parte abstratamente isolada como se fosse o todo complexo, não conseguindo dar conta de apreender a unicidade do evento singular (BAKHTIN, 2010 [1920-1924]).

Brandist (2012) destaca pontos em comum entre Bakhtin e Vigotski, como é o caso da postura antipsicologista e da defesa de uma pedagogia social, embora tivessem filosofias de ciência bastante distintas. A partir de tais evidências, passamos agora a discutir as aproximações das ideias do Círculo com as de Vigotski, fazendo-o a partir de uma discussão centrada na concepção de *linguagem* e de *sujeito* do psicólogo russo. Geraldí *et al.* (2006) também discutem amplamente e sob essa perspectiva aproximações entre Bakhtin e Vigotski, tal qual ensaiamos neste capítulo.

1.2 DESDOBRAMENTOS TEÓRICOS DO PENSAMENTO VIGOTSKIANO²⁷: LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO PSICOLÓGICO DE MEDIAÇÃO SIMBÓLICA

Da mesma forma que os estudos de Bakhtin e seu Círculo nos remetem ao ideário que aqui nomeamos histórico-cultural, proposições teóricas vigotskianas nos permitem compreensões mais amplas no que respeita a um estudo que se pretende histórica e culturalmente situado. Segundo Brandist (2012), apesar da convergência de objetos de estudo, as ideias do Círculo e de Vigotski não coincidem inteiramente. A aproximação de discussões desses importantes estudiosos é possível, em nossa compreensão, devido à semelhança de temáticas que tais autores abordam, bem como ao caráter interdisciplinar e transdisciplinar em que ancoram seus objetos de estudo e, especialmente, em razão de suas concepções de *língua* e de *constituição da subjetividade*.

Entre as temáticas comuns desses estudiosos, podemos destacar a centralidade que concedem ao estudo da linguagem, o papel mediador dos signos e a discussão sobre o antipsicologismo, as quais mencionamos de forma breve na seção anterior. As discussões sobre esta última temática ficam mais bem evidenciadas na obra *O freudismo*, na qual Bakhtin (2009 [1927])²⁸ expõe algumas críticas à abstração do

²⁷Embora reconheçamos que o nome desse autor vem sendo grafado de variadas maneiras, em função da distinção entre o alfabeto russo e o alfabeto ocidental (DUARTE, 2001), adotaremos neste trabalho a grafia *Vigotski*, tal qual vem sendo utilizada nas publicações recentes no Brasil com tradução do russo por Paulo Bezerra, a exemplo de “A construção do pensamento e da linguagem”, editada pela Martins Fontes em 2001.

²⁸ Na tradução de 2009 de *O freudismo: um esboço crítico*, Paulo Bezerra, pela editora Perspectiva, afirma que essa obra foi escrita por Bakhtin, mas assinada por seu discípulo Volóshinov.

sujeito e à criação orgânica individual feita pela psicologia subjetiva²⁹, a qual explica os processos sociais por meio da psicologia individual. Para este último autor, o conteúdo do psiquismo é ideológico – e por consequência sociológico – não é fruto apenas da criação individual, como fazia crer aquela corrente de pensamento. No mesmo raciocínio, Vigotski (1991 [1978]) recusa que a vida psíquica social seja algo menor, que deriva da individual, pois, para ele, a vida psíquica é social e é constituída socialmente.

Para Ponzio (2008), tanto o Círculo de Bakhtin quanto Vigotski se movimentam na área do marxismo, sem se declararem marxistas³⁰, partindo, no entanto, das carências dessa corrente de pensamento no tocante ao estudo da linguagem, da consciência e da ideologia, na tentativa de fugirem de interpretações mecânicas e simplistas, como a superficial aplicação de categorias como *infraestrutura*, *superestrutura* e *classe*. Duarte (2004), que defende uma leitura marxista da obra vigotskiana, afirma que Vigotski tinha cuidado ao usar o termo *psicologia marxista* em função da indefinição, na época, da ideologia do marxismo. O que interessava para o psicólogo russo era a consideração dos processos psíquicos superiores – como a internalização do conhecimento – como processos históricos e socialmente produzidos, oriundos de uma visão histórica do homem como ser social. Tal compreensão, fundamentada numa perspectiva sociocultural, busca fugir de concepções naturalizantes do social, pois “A naturalização dos fenômenos humanos leva qualquer teoria à eternização e à universalização de fenômenos que são históricos e, muitas vezes, decorrentes de determinadas relações sociais alienadas” (DUARTE, 2004, p. 321).

Parece-nos, assim, que tanto os fundamentos bakhtinianos quanto os vigotskianos valorizam a natureza histórico-social dos problemas psíquicos humanos, focalizando a esfera dos signos num caráter também

²⁹A psicologia subjetiva, segundo Bakhtin (2009 [1927]), se ocupa da experiência interna do indivíduo, ou seja, toma como fundamento a *observação imediata da vida psíquica* do homem, aquilo que está disponível à introspecção. Nesse contexto, a psicanálise, que Bakhtin atribui a Freud, é uma variedade dessa psicologia, tendo como forte tendência as discussões da introspecção e da inconsciência. Isso implica, para o filósofo russo, que a teoria psicológica de Freud projeta as dinâmicas de relações interpessoais à alma individual do homem.

³⁰Reconhecemos, no entanto, que, para Faraco (2009, p. 27), “[...] Bakhtin não vinculava seu pensamento a uma arquitetônica que se pudesse classificar de marxista.”

histórico e social, já que esses mesmos signos se colocam como instrumentos de interação entre os sujeitos. Dessas considerações da vida social, Vigotski (1991[1978]) inclui discussões em torno da origem social da linguagem e do pensamento, opondo-se à redução da língua a um fenômeno unicamente fisiológico, que concebe os processos psíquicos como apenas disponíveis à introspecção, excluindo, por sua vez, os fatores sociológicos.

Vigotski (1991[1978], p. 5) criticava as escolas de psicologia existentes em seu tempo, porque nenhuma delas “[...] fornecia as bases firmes necessárias para o estabelecimento de uma teoria unificada dos processos psicológicos humanos.” Para ele, as funções psicológicas superiores não estavam pré-formadas no indivíduo, tampouco dependiam da maturação, elas sim “[...] originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VIGOTSKI, 1991[1978], p. 64). Por esse raciocínio, os estudos acerca dos fenômenos linguísticos deveriam considerar os aspectos cognitivos e os aspectos sociais, pois a linguagem contribui para a organização do pensamento e é um instrumento essencial da interação social. Nesse sentido, segundo o autor, o estudo do desenvolvimento das funções mentais superiores deveria levar em conta fatores externos e internos, na tentativa de mostrar os estágios do desenvolvimento humano e suas implicações psicológicas, evidenciando o fato de que o homem é um ser ativo e participativo, nos diferentes contextos culturais e históricos. Isso implica, de acordo com o autor, que “[...] as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas” (VIGOTSKI, 1991[1978], p. 142).

A teoria vigotskiana não deve ser tomada

[...] como uma teoria psicológica que acrescentaria o social a outros fatores do desenvolvimento psicológico, mas sim uma teoria na qual o social é o fator determinante. Trata-se de uma teoria que se opõe radicalmente a qualquer tipo de abordagem em que a transmissão social seja secundarizada na análise do psiquismo humano (DUARTE, 2004, p.339).

No mesmo contexto histórico, o ideário bakhtiniano constrói uma filosofia da linguagem subordinando a psicologia à perspectiva sociológica, convergindo, dessa forma, com muitos estudos vigotskianos. Os dois pensadores estão ligados em muitos pontos,

principalmente no que se refere ao combate ao *subjetivismo idealista* e ao *objetivismo abstrato*.

Nesse quadro epistêmico, Vigotski (1991[1978]) discutia a relação entre linguagem e pensamento defendendo que as interações sociais dão suporte à internalização, ou seja, é a partir das relações intersubjetivas, mediadas pela linguagem, que construímos nossas representações de mundo. Para ele, o signo medeia as interações humanas: está entre mim e o outro e entre mim e o mundo, pois a realidade não nos é dada de forma direta, é preciso que haja um lugar de materialização das relações sociais, possíveis por meio da linguagem. Os sistemas de signos, segundo ele, são construções sociais, produzidas culturalmente, que se dão ao longo dos processos históricos da vida humana. Esses signos seriam posteriormente internalizados, provocando, assim, transformações comportamentais, as quais estão ligadas ao desenvolvimento das funções superiores. A linguagem, portanto, se constitui nas relações entre a dimensão intersubjetiva e a intrassubjetiva.

Ao longo do desenvolvimento das funções superiores – ou seja, ao longo da internalização do processo de conhecimento – os aspectos particulares da existência social humana refletem-se na cognição humana: um indivíduo tem a capacidade de expressar e compartilhar com os outros membros de seu grupo social o entendimento que ele tem da experiência comum ao grupo (JOHN-STEINER; SOUBERMAN, 1991[1978], p. 148).

Relacionando com as considerações teóricas de Marx e Engels, no que toca à influência do trabalho e de seus instrumentos na transformação das relações humanas e delas com o meio ambiente, o ideário vigotskiano compara o *signo*, o instrumento da atividade psicológica, ao papel de um instrumento de trabalho, pois ambos se caracterizam pela função mediadora que comportam. Tanto os instrumentos de trabalho quanto os instrumentos do pensamento mudam e se transformam historicamente, possibilitando novas estruturas sociais e novas estruturas mentais, respectivamente, no entanto, enquanto os signos são orientados internamente, os instrumentos são orientados externamente. Tal abordagem reforça o caráter eminentemente histórico do desenvolvimento psicológico humano.

Sob essa perspectiva, além de ser um elemento mediador das interações sociais, a linguagem constitui todas as atividades mentais, tal como a atenção, o pensamento e a memória, bem como os sujeitos se constituem nas interações de que participam; a linguagem é, portanto, produto das relações sociais no mundo com a história e a cultura. Na concepção vigotskiana, a mudança no plano individual se dá no plano da sociedade e da cultura e é por meio dos signos que se atribui a capacidade humana de intervir no mundo e de interagir socialmente. Desse modo, Vigotski (1991[1978]) entende que a linguagem é uma atividade simbólica, é o meio em que a experiência humana e situada se dá; é um processo pessoal e, ao mesmo tempo, social. É a essa relação o ideário vigotskiano atribui a natureza social do homem e seu comportamento histórico-cultural, como também as implicações da consciência e da ideologia. Sobre essa discussão, Ponzio (2008, p. 79) entende que

Tanto para Vigotski como para Bakhtin, os signos, a linguagem verbal em especial, não são somente instrumentos de transmissão de significados, de experiências individuais já configuradas antes de sua organização sócio-cultural, mas são também instrumentos de significação de constituição das experiências individuais, dos processos interiores, mentais, que, portanto, assim como os signos que empregam, são também sociais.

Como o psiquismo humano individual é, para Vigotski (1991[1978]), um produto das relações sociais mais amplas, o indivíduo não é um ser passivo, e sim, um sujeito que realiza uma atividade organizadora na sua interação com o mundo, capaz de construir sua própria história. O autor parte do pressuposto de que as características de cada indivíduo são formadas à medida que as interações ocorrem. Nesse processo, o desenvolvimento humano acontece por meio de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda vida entre o indivíduo e o meio. Para Duarte (2004, p. 15),

De acordo com os textos clássicos da teoria sócio-histórico-cultural, a totalidade dos fenômenos psicológicos humanos, incluindo a consciência humana, é derivada da atividade prática socialmente organizada. A teoria sócio-histórico-

cultural vê a mediação semiótica, os processos simbólicos e os processos cognitivos como secundários porque eles derivam das interações que indivíduos estabelecem na concreta atividade prática socialmente organizada.

Ao concebermos a *língua* como *objeto social* somos levados a considerar implicações das teorizações vigotskianas sobre mediação semiótica, tendo em vista o papel da linguagem nas relações intersubjetivas e na posterior apropriação intrassubjetiva que os sujeitos realizam no plano da cultura em que se inserem; ou seja, para o ideário vigotskiano, a linguagem é um instrumento psicológico de mediação simbólica.

A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente (VIGOTSKI, 1991[1978], p. 64).

Em função dos estudos antropológicos e sociológicos atuais, a focalização na dimensão intersubjetiva da linguagem ganhou impulso especialmente porque estudos nesse campo passaram a focalizar as ações dos sujeitos (KRAMSCH, 2010 [1998]). Nesse viés, o *outro*, remissão ao conceito de *alteridade* de Bakhtin (2011 [1952/53]), passa a ter papel central na construção de significados, pois é a partir do pertencimento sociocultural e econômico que se dá o compartilhamento das representações de mundo e suas consequentes ressignificações. Importa que a dimensão intrassubjetiva da linguagem seja concebida a partir das relações intersubjetivas e não na asepsia dessas relações, como era feito em muitos estudos de natureza cognitiva (KRAMSCH, 2010 [1998]), pois só internalizamos o mundo cognitivamente se partimos de uma perspectiva que implica relações interpessoais.

Em razão de preocupações de ordem cognitiva, o ideário vigotskiano elabora pressupostos sobre o conceito de *mediação*, o qual é largamente utilizado contemporaneamente – ainda que com corruptelas (KLEIMAN, 2006) – nos estudos sobre as práticas de ensino e aprendizagem. Em nossa compreensão, esse conceito é fundamental, sobretudo, para o processo de aprendizagem, pois está vinculado à

linguagem e às relações interlocutivas que ela institui. Nesses termos, a mediação é um processo que se dá entre sujeitos historicamente situados, constituindo-se como um fenômeno complexo, em que, na interação com o outro e com o mundo por meio da linguagem, o sujeito torna intrassubjetivo o que é intersubjetivo. Dessa forma, segundo discussões vigotskianas, a formação da consciência humana está relacionada com as interações sociais de que o sujeito participa, pois é nelas que o sujeito se constitui.

Podemos perceber nessas teorizações vigotskianas uma preocupação com as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado, mas não com a determinação de etapas estanques do desenvolvimento humano. Um bom exemplo é a menção a dois níveis de desenvolvimento: *a zona de desenvolvimento real* e *a zona de desenvolvimento imediato*. Enquanto aquele faz remissão aos conhecimentos e às habilidades já consolidadas pelo sujeito, ou seja, àquilo que ele é capaz de realizar sozinho, este corresponde à distância entre a *zona de desenvolvimento real* e o nível de desenvolvimento atual, isto é, se refere àquilo que o sujeito ainda não consegue fazer sozinho, mas sim com a ajuda de outros. Observa-se aí um processo que implica a necessidade de cooperação de um interlocutor mais experiente nas apropriações do conhecimento por parte do interlocutor menos experiente, de forma que aquele possa agir na *zona de desenvolvimento imediato*³¹ deste último; processos que estão em constante estado de formação (VIGOTSKI, 1991 [1978]).

A partir do pensamento histórico vigotskiano reiteramos que a *linguagem* é concebida como *instrumento psicológico de mediação simbólica*, o qual explica o processo de apropriação intrassubjetiva da cultura a partir das relações intersubjetivas que se dão ao longo da materialização das relações sociais, possíveis por meio da linguagem. Esse olhar instiga para uma concepção histórico-cultural da *linguagem* como prática social e de *sujeito* como historicamente situado. No caso específico deste estudo, suscita conceber o ensino e a aprendizagem da modalidade escrita por meio dos usos sociais da língua em interações concretizadas nas interlocuções situadas. Assim, à luz dessas teorizações e as estendendo em alguma medida, entendemos que a criação de condições para uma abordagem escolar de *língua* contextualizada e relevante para a vida do aluno torna-se possível por meio de uma ação

³¹Preferimos a expressão *imediate* à expressão *proximal*, seguindo recomendações de Bezerra (2001), tradutor de obras de Vigotski a partir de versões em russo.

didático-pedagógica que se construa a partir da linguagem em uso nas diferentes esferas da atividade humana, esferas nas quais sujeitos historicizados entabulam relações sociais, mas a isso voltaremos em capítulo à frente.

1.3 OS ESTUDOS DO LETRAMENTO: FOCALIZAÇÃO NOS USOS DA ESCRITA HISTÓRICA E CULTURALMENTE SITUADOS

Nesta terceira seção, focalizamos o fenômeno do *letramento*, em razão de compreendermos que esse mesmo fenômeno, do modo como se estabelece nas discussões contemporâneas sob a ancoragem da antropologia da linguagem, é parte do *simpósio conceitual* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMAN; IRIGOITE, 2012) que vimos propondo em se tratando do escopo no ideário histórico-cultural no qual temos pautando nossas discussões. Assim, esta seção tematiza conceitos que compreendemos fundamentais em se tratando desse fenômeno propriamente dito.

No que respeita ao conceito em si mesmo, segundo Soares (1998), em meados da década de 1980, no Brasil, o substantivo *letramento* (res)surgiu³² no âmbito das discussões acadêmicas das áreas de ciências da linguagem e da educação, utilizado inicialmente por Mary Kato (1986) como uma tradução literal do inglês *literacy*, que significava *estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever*. Esse conceito, no entanto, era tomado em seu sentido estreito, pois vinculado meramente à inserção formal no mundo da escrita, implicando uma relação direta entre o domínio do código escrito com o desenvolvimento socioeconômico e cognitivo, em especial, a habilitação das funções lógicas superiores (STREET, 1984). *Letrado*, portanto, era aquele que dominava diferentes tipos de materiais escritos e, assim, aquele considerado *alfabetizado* – mais precisamente, altamente escolarizado –, reverberando, assim, sob vários aspectos, num processo de estigmatização em relação àqueles que não dominam a modalidade escrita da língua.

³²Soares (1998) registra que, antes do uso por Mary Kato em 1986, o substantivo já constava no dicionário Caldas Aulete, ainda que os sentidos não fossem os mesmos com que o termo é tomado contemporaneamente.

A partir das discussões empreendidas pelos Novos Estudos do Letramento³³ (STREET, 1984; 2003; HAMILTON, 2000; BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000), no entanto, essa concepção passou a ser ampliada tendo em vista a crescente demanda e a importância do uso da modalidade escrita da língua nas práticas sociais, independentemente do domínio ou não do código escrito. Tais estudos, impulsionados pela ancoragem na antropologia e na sociologia, e em especial no método etnográfico³⁴, foram divulgados no Brasil, na década de 1990, especialmente por Angela Kleiman, e mais pontualmente por Magda Soares, entre outros nomes no cenário nacional, suscitando novos olhares em direção à expansão de teorizações sobre a modalidade escrita da língua e facultando um entendimento mais amplo da diversidade e da riqueza dos usos sociais da escrita nos diferentes agrupamentos humanos.

Nessa discussão, *letramento*, que por muito tempo foi considerado sinônimo de *alfabetização/escolarização* – tanto que não tinha curso efetivo na língua um termo específico para designar o fenômeno tal qual é concebido atualmente –, passou a caracterizar-se como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (KLEIMAN, 1995, p.19), distinguindo-se, assim, de um mero processo instrumental do domínio da língua (SOARES, 1998)³⁵. Sendo assim, hoje compreendemos que não basta apenas saber

³³Tradução literal da corrente teórica surgida na década de 1980 (*New Literacy Studies*) que estuda a escrita em seus usos sociais, de forma situada, sob perspectivas etnográficas. Entre seus teóricos estão nomes como Street, Hamilton, Barton, Heath e Ivanic. Na verdade, no Brasil, diferentemente do que ocorreu nos Estados Unidos e na Inglaterra, não houve propriamente *novos estudos*, mas *estudos do letramento*, uma vez que o termo *letramento* como sinônimo de *alfabetização/escolarização* não tinha lugar de fato no ideário nacional tal qual se dava naqueles países.

³⁴ Os estudos de base etnográfica têm contribuído de forma significativa para o campo da Linguística Aplicada, pois permitem ao investigador o contato direto com o campo estudado e uma abordagem aprofundada de uma situação que se dá em seu contexto dinâmico e natural (ANDRÉ, 2008 [2005]), implicando o trabalho com sujeitos reais e historicamente situados, sem haver nesse contexto o controle do ambiente investigado.

³⁵ Ainda que estejamos pospondo Magda Soares e Angela Kleiman lado a lado – e o fazemos com o objetivo de historicizar brevemente o surgimento do conceito –, entendemos que o olhar de cada qual aos estudos do letramento é distinto: em nossa compreensão, Soares detém-se mais efetivamente em uma

ler e escrever, importa saber usar esse aprendizado para uma inserção mais efetiva nas diferentes esferas da atividade humana. Para Rojo (2009), *letramento* implica *empoderamento*³⁶, ou seja, a possibilidade de o indivíduo atuar nas mais distintas esferas da atividade humana, o que acaba incidindo também no processo de construção identitária. Nessa orientação, podemos considerar que as teorizações sobre alfabetização derivadas de Freire (2006 [1982]) se vinculam muito mais à concepção de *letramento* atual do que propriamente às concepções de *alfabetização* em seu sentido mais estrito, pois o autor vê a alfabetização em uma dimensão mais ampla, por meio de uma perspectiva crítica, não restrita ao processo de aprendizagem do código.

De acordo com Kleiman (1995), o conceito de *letramento* como sinônimo de *alfabetização* remete, sob vários aspectos, à concepção de *letramento* do *modelo autônomo* (STREET, 1984), paradigma em boa medida prevalecente na escola, concebida como instituição que historicamente se caracteriza por apresentar práticas de ensino centradas em relações hegemônicas, o que, de certa maneira, implica a desconsideração do contexto e das particularidades das vivências dos alunos (especialmente as diferentes formas com que lidam com a escrita) mediante a imposição de conteúdos universais e neutros. Esse modelo, segundo Street (1984; 2000; 2003), considera a escrita como tecnologia, pronta e acabada em si mesma, descontextualizada e distinta em relação à fala, remetendo a um conjunto de concepções focadas nas habilidades individuais dos sujeitos, tomados independentemente dos contextos sociocultural e histórico em que se inserem. Nesse modelo, segundo Kleiman (1995), a escola preocupa-se mais com um tipo de *letramento* – a *alfabetização* – do que propriamente com a prática social.

A esse modelo, Street (1984) contrapõe outro, o *modelo ideológico*, defendido pela corrente dos *novos estudos do letramento*,

abordagem escolarizante do fenômeno, enquanto Kleiman o faz em uma dimensão mais efetivamente antropológica. Compartilhamos dessa segunda posição.

³⁶Temos relativas reservas em relação a esse termo, de herança da esfera empresarial, porque entendemos que não há possibilidade de *alguém empoderar o outro* e vemos, nessa concepção, o perigo de endossar, sem a intenção de fazê-lo, posturas do neocapitalismo, tal qual aponta Gee (2006 [2000]). Compreendemos que o sujeito se apropria de conhecimentos que lhe permitem lidar de outra forma nas diferentes esferas sociais (em tese, *ter mais poder*), mas isso constitui uma ação em que se coloca como *agente* e não como *objeto* de empoderamento. De todo modo, como se trata de termo com largo curso na literatura da área, o mantemos aqui.

modelo que “[...] oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida em que elas variam de um contexto para o outro” (STREET, 2003, p. 4), concebendo, assim, o letramento como prática social situada. A atitude sensível culturalmente frente às práticas pedagógicas proposta por esse modelo implica, entre outras questões, uma abordagem etnográfica que focalize a língua de forma situada e em seus usos sociais, em um processo de natureza transformadora da vida social (STREET, 2003). É importante ressaltar, no entanto, como aponta Kleiman (1995), que o *modelo ideológico* abrange mais do que aspectos culturais, suscitando questões de poder e ideologia, pois as práticas escolares são ideologicamente determinadas, o que implica a consideração de apenas uma das *práticas de letramento*, geralmente a das classes sociais detentoras do poder socioeconômico, determinando, assim, uma pseudosuperioridade do letramento dominante na escola.

É válido ressaltar, no entanto, em convergência com Kleiman (2005), tanto quanto com Barton, Hamilton e Ivanic (2000), que *letramento* envolve uma ação coletiva e se constitui como uma prática situada e sensível, mas que não se limita às práticas de uso da língua na esfera escolar, pois torna visível a multiplicidade do papel da escrita na vida social fazendo com que o aluno possa “[...] adquirir o conhecimento necessário para agir em uma situação específica” (KLEIMAN, 2005, p. 10). A desatenção a esses fatores, segundo Kleiman (2005), estimula a descon sideração da historicidade dos alunos, remetendo ao *modelo autônomo*, em boa medida adotado pela escola, processo que poderia ser revertido a partir da focalização de atividades contextualizadas na prática social. Isso implica dizer que, apesar de a escola ser considerada uma das mais importantes agências de letramento (KLEIMAN, 1995), não é somente no contexto escolar que se constrói o acesso à cultura escrita e a possibilidade de sua apropriação (KALMAN, 2003), mas também na interação com o outro, nas diversas esferas da atividade humana.

Segundo Street (2003), apesar das críticas em torno da supremacia do letramento dominante, o *letramento ideológico* não sugere uma romantização dos *letramentos vernaculares*, mas sim um processo de hibridização dos *letramentos locais* e *globais* em direção a uma expansão das práticas letradas dos alunos, facultando-lhes, assim, uma inserção social mais efetiva. Esse processo, segundo o autor, implica uma observação atenta, por parte do professor, acerca dos conhecimentos e das práticas trazidos pelos alunos à sala de aula, pois só dessa forma será possível empreender ações relevantes e sensíveis às

necessidades/especificidades desses mesmos alunos. Um trabalho destituído desses cuidados redonda, em geral, no fracasso na implementação de projetos de letramento (KLEIMAN, 2006), motivados pela imposição de modelos padronizados e, conseqüentemente, pelo desinteresse e pelas barreiras suscitadas pela ausência de sentido das *práticas de letramentos* dominantes em entornos sociais nos quais elas são desconhecidas e, do modo como comumente têm sido apresentadas, tenderão a continuar a sê-lo.

Outra contribuição dos *novos estudos* sobre o letramento foi a proposição dos conceitos de *práticas de letramento* (STREET, 1988) e *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]). O conceito de *eventos de letramento*, proposto por Heath (2001 [1982]), designa as situações em que um texto escrito esteja presente e sendo utilizado para construção de sentidos na interação dos indivíduos; trata-se dessa forma, eventos visíveis. O conceito de *práticas de letramento*, por sua vez, proposto por Street (1988), é visto como algo mais amplo, que dá sustentação aos *eventos de letramento*, implicando o conjunto de vivências, de valores e experiências que envolvem a modalidade escrita da língua. Apesar de não ser visível – remissão à metáfora do *iceberg* de Hamilton (2000)³⁷ –, as *práticas* podem ser depreensíveis a partir dos *eventos*.

Segundo Barton e Hamilton (2004), os conceitos de *práticas* e *eventos de letramento*, cunhados nesses estudos, têm trazido uma contribuição significativa para a compreensão das atividades sociais que fazem o uso da modalidade escrita, uma vez que essa modalidade permeia grande parte das interações humanas. Para os autores, os *eventos de letramento* são excelentes pontos de partida para a investigação no campo do letramento, pois, com base na identificação dos *eventos* podemos depreender as *práticas* envolvidas nesse processo. Nesse sentido, esses autores propõem que, por ser um construto social, as *práticas* devem ser analisadas historicamente, levando em conta as ações situadas e as ideologias subjacentes aos sujeitos. A análise das *práticas*, como já ressaltado, não envolve somente o contexto escolar, pois o acesso à cultura escrita e a possibilidade de sua apropriação não se limitam a essa esfera, mas se dão nas relações interpessoais em geral.

Como vimos ressaltando nesta seção, as implicações pedagógicas dos conceitos advindos dos *novos estudos do letramento* motivaram o surgimento de críticas em torno das *práticas* de ensino exclusivamente

³⁷ Nessa metáfora, enquanto o topo do *iceberg* remete aos *eventos*, por serem estes visíveis, a base se vincula às *práticas* de letramento, em função da característica de sustentarem os eventos.

voltadas ao *modelo autônomo* (STREET, 1984; 2003). Em consequência, passaram a ser sugeridas práticas alternativas, vinculadas às concepções do *modelo ideológico de letramento*³⁸, tendo em vista seu potencial de orientar ações metodológicas mais consequentes e sensíveis às necessidades/especificidades dos alunos. Assim, a elaboração de projetos e programas capazes de dar conta dos problemas linguísticos socialmente relevantes (MOITA LOPES, 2006) seria possível por meio de uma ação comprometida com a transformação da vida social, e, em nosso entendimento, por implicação, com a concepção de letramento como prática social situada.

Para que tais programas possam, no entanto, incidir significativamente sobre as vivências dos alunos, é necessário que eles – os programas – partam de uma perspectiva etnográfica, tal qual propõem os *novos estudos do letramento*, ou seja, que atentem ao entorno sócio-histórico em que os alunos estão situados, bem como às suas vivências. Isso pode suscitar uma ação mais comprometida do professor, de forma que ele possa assumir, ao mesmo tempo, a posição de *etnógrafo*³⁹ e de agente, que, a partir da observação sensível e da investigação das atividades desempenhadas pelos alunos, planeja e elabora ações metodológicas visando à horizontalização das representações de mundo por parte desses alunos no que respeita aos usos da escrita.

³⁸ Assim como Street (2003), não acreditamos numa polarização extrema entre os *modelos autônomo* e *ideológico* de letramento; há um imbricamento entre eles. Enquanto o *modelo autônomo* está imerso em uma ideologia, aparentemente neutralizada, o *modelo ideológico* reconhece as habilidades técnicas envolvidas na apropriação da escrita.

³⁹ O trabalho do etnógrafo se constitui, em geral, de observações atentas ao contexto de investigação, focalizando questões como as práticas, os hábitos, os valores, as linguagens, as crenças e os significados atribuídos à realidade pelos indivíduos, demandando, assim, longos períodos de tempo em campo (ANDRÉ, 2010 [1995]). Conscientes dessas especificidades, não estamos sugerindo aqui que o professor deve se constituir como um verdadeiro etnógrafo, mas, sim, assumir-se como aquele que carrega especificidades da etnografia ao contexto escolar. Nosso objetivo nessa relação é focalizar uma ação investigativa e diagnóstica das vivências dos alunos, já que o professor ocupa uma posição privilegiada por estar em contato direto com seus alunos no entorno social em que vivem e no qual está a escola, ainda que, ao que parece, conhecer de fato esse entorno tende a não constituir regra nas instituições escolares, boa parte das vezes insularizadas no meio das comunidades em que se situam, como mostra Euzébio (2011).

As ações metodológicas ancoradas na perspectiva etnográfica instigam, desse modo, o empreendimento de um trabalho de hibridização entre *letramentos vernaculares* e *letramentos dominantes*, ou como aponta Street (2003), uma hibridização entre os *letramentos locais* e *globais*, pois cabe à escola um processo efetivo de coocorrência das *práticas de letramento*, de modo a não sobrepor *práticas dominantes* a *práticas vernaculares*, nem, por outro lado, romantizar *práticas vernaculares*, entendendo-as impolutas⁴⁰. Cabe, então, à escola facultar ao aluno oportunidade para fazer escolhas nas situações comunicativas e, assim, ressignificar e expandir suas representações de mundo (KALANTIZ; COPE, 2006). Esse processo de hibridização, contudo, não significa *partir* das experiências dos alunos, de forma verticalizada, mas sim considerar suas vivências, de modo a expandi-las, numa perspectiva horizontalista, implicando a valorização não só dos *letramentos dominantes*, como também dos *vernaculares*. É necessário, portanto, que a abordagem dos *letramentos vernaculares* seja feita com cautela, sem estigmatizações, de modo que o sujeito possa ampliar seus horizontes e sua inserção nas atividades sociais em seu sentido mais amplo. É nesse olhar que Freire (2006 [1982], p. 13) afirma que as atividades de ensino e aprendizagem “Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial [do aluno] e não [só] da experiência do educador.”

Segundo Kalantzis e Cope (2006), o que se tem observado em alguns contextos educacionais, contudo, é uma tímida consideração dos *letramentos vernaculares*, pois o processo de hibridização sugerido e estimulado pelos *novos estudos do letramento* tem encontrado barreiras tendo em vista a diversidade de estratos sociais dos quais os alunos são provenientes, tendendo a que a postura agentiva ante essa hibridização seja diferente de aluno a aluno, dependendo de sua maior ou menor familiaridade/convergência com as representações de mundo contempladas na escola.

Nessa discussão, Kalantzis e Copes (2006) sugerem que a escola, ao invés de oferecer condições *iguais* aos indivíduos, ofereça condições *equânimes*, não com o objetivo de atingir resultados *iguais*, porque cada indivíduo é distinto por natureza, mas com o intuito de almejar a ampliação do escopo de representações culturais dos alunos por meio da

⁴⁰Para Kalantzis e Cope (2006), assim como para Freire (2006 [1982]), a educação faculta uma maior mobilidade aos indivíduos, especialmente em relação à participação política; eis a necessidade de facultar aos alunos o contato com representações de mundo distintas das suas.

convivência com as múltiplas representações (e não a partir de uma mútua exclusão de representações); ou seja, os autores sugerem uma contraposição a um discurso que pretende a igualdade como resultado, o que implica uniformização e apagamento das diferenças. E nesse sentido, segundo os autores, o pluralismo⁴¹ é um caminho possível em se tratando da criação de oportunidades entre grupos distintos.

Em meio às contribuições do *modelo ideológico de letramento*, é relevante ressaltar, assim como nos alerta Gee (1994), que não nos enganemos ao pensar que o acesso aos *letramentos dominantes* automaticamente garantirá igualdade e mobilidade social, pois as práticas discursivas sempre se baseiam na perspectiva de algum grupo social. Por essa razão, segundo Freire (2006 [1982]), a atividade educativa é um processo político e tem forte vínculo com as questões de poder e, portanto, deve instigar no aluno uma atitude crítica em relação ao senso comum e à hegemonia que impera na sociedade. Nesse sentido, por meio dessas ancoragens teóricas, deve-se combater a posição ideológica (FREIRE, 2006[1982]) de que só se estuda na escola e dar ao aluno o direito a conhecer melhor o que já conhece e de conhecer o que ainda não conhece, de modo a promover a “[...] inserção das atividades linguísticas de sujeitos historicamente situados e datados como o lugar da ação e como o objeto da ação do ensino de língua materna.” (GERALDI, 2003 [1991], p. 135)

Neste capítulo, ocupamo-nos de discutir o que estamos tomando como *ideário histórico-cultural*. Para tanto, registramos bases do pensamento do Círculo de Bakhtin, com destaque às concepções de *língua* e de *constituição da subjetividade*, porque entendemos que desses dois grandes eixos emergem outros conceitos que se revelam capitais para a compreensão dos fenômenos que constituem objeto de estudo nesta dissertação – em especial o conceito de *gêneros do discurso* –, considerando que ensinar a produção textual escrita na escola é lidar com a *língua na cadeia ideológica*, implicada na

⁴¹ Para Kalantzis e Cope (2006) a perspectiva pluralista de acesso ao letramento dominante representa a forma ideal em se tratando do processo de hibridização dos letramentos, pois leva em consideração os letramentos vernaculares e suas respectivas representações de mundo, sem sugerir o abandono de representações e vivências anteriores, para a apropriação de outras práticas visando à expansão do repertório do aluno. Ao invés de se constituir por uma única cultura (a dominante), a perspectiva pluralista estimula a negociação e a experimentação de representações alternativas, permitindo aos alunos que se engajem em vivências distintas das suas.

constituição da subjetividade de estudantes historicizados, em uma busca por horizontalizar suas vivências com a escrita, não tomada em si mesma, mas como *instrumento psicológico de mediação simbólica* a instituir relações intersubjetivas entre interlocutores mais experientes e menos experientes, tal qual a quer o ideário vigotskiano – segundo enfoque a que empreendemos neste capítulo – e na dimensão de inserção cultural, de *ecologia* (BARTON, 2010 [1994]), como a tomam os estudos do letramento – terceiro enfoque desta discussão.

Estamos cientes de que o ideário bakhtiniano é uma filosofia e não um modelo teórico⁴², o que nos impede de o tomar como base para os processos analíticos desta dissertação. O pensamento vigotskiano e os estudos do letramento, por sua vez, nos apresentam elementos dos quais poderiam derivar categorias analíticas, porque, diferentemente do ideário bakhtiniano, nos oferecem construtos teóricos mais diretamente implicados no estudo da realidade escolar. De todo modo, interessa-nos, aqui, o *simpósio conceitual* a que já fizemos remissão no início deste capítulo (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2012), o que nos leva a circunstanciar, à frente, nos procedimentos metodológicos, um caminho analítico por meio do qual entendemos possível lidar com esse *simpósio* como iluminador da análise dos dados gerados. Antes disso, porém, lidaremos, no próximo capítulo, com o *estado da arte* em nível nacional, em se tratando do ensino e da aprendizagem da produção textual escrita, o que, em nossa concepção, tem profundo imbricamento com as teorizações levadas a termo neste capítulo.

⁴² Faraco (2007) é claro quanto a essa distinção – Bakhtin é um filósofo e não um cientista. Geraldi (2012, [informação oral]), no entanto a polemiza, entendendo que uma afirmação dessa ordem depende do que se conceba como *ciência*.

2 O ATO DE DIZER NA ESCRITA ESCOLAR: IMPLICAÇÕES DO IDEÁRIO HISTÓRICO-CULTURAL EM DISCUSSÕES SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL

[...] tenho a obrigação de dizer esta palavra, e eu também sou participante no existir de modo singular e irrepetível, e eu ocupo no existir singular um lugar único, irrepetível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro
(Bakhtin, 2010 [1924], p. 96).

As reflexões de fundo teórico-filosófico de que nos ocupamos no capítulo anterior, em nossa compreensão, tiveram e vêm tendo forte influência nos movimentos de ressignificação de ações didático-pedagógicas no ensino de língua materna, estando subjacentes a discussões teóricas de documentos oficiais de educação, a exemplo dos PCNs, tanto quanto, de estudos acadêmicos⁴³ e de processos de formação continuada⁴⁴ em nível nacional. A partir delas, o trabalho com a linguagem em uma perspectiva social, em tese⁴⁵ tem se disseminado nas práticas da sala de aula, especialmente em função de sua ascendência nos estudos do campo da Linguística Aplicada e sua menção nas discussões dos PCNs (BRASIL, 1998). Considerando a compreensão dessa penetração do que temos nomeado, aqui, como *ideário histórico-cultural*, no processo de ressignificação das ações didático-pedagógicas em língua materna, discutimos, a seguir, implicações desse ideário em discussões com foco na escola.

2.1 UMA REFLEXÃO INICIAL SOBRE O ATO DE DIZER [VIA ESCRITA]

⁴³ Dissertações e teses do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada – NELA/UFSC – são alguns exemplos dentre inúmeros outros.

⁴⁴ A exemplo de iniciativas governamentais como os Programas Pró-letramento e Gestar, fundamentados em bases desse ideário.

⁴⁵ Pesquisas já realizadas (CATOIA DIAS, 2012; TOMAZONI, 2012; GONÇALVES, 2011) no Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada – NELA – da UFSC, ao qual se filia este projeto, têm gerado dados que sugerem serem as discussões sobre gêneros do discurso ainda *novidades*, em boa medida, em ambientações escolares no município de Florianópolis – SC.

O trabalho didático empreendido por meio das práticas de uso da linguagem, em especial o que se vincula à produção textual na modalidade escrita, tem papel fundamental no ensino e na aprendizagem da língua materna na escola, tendo em vista que a potencialização nos usos da escrita pode facultar aos usuários da língua uma inserção mais efetiva na diversidade de espaços sociais em que a modalidade escrita tem papel central e, assim, contribuir para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998). Trata-se de um olhar que prioriza a interação social, instituída pela linguagem, recurso que se constitui instrumento psicológico de mediação simbólica (VIGOTSKI, 1991 [1978]), o qual se interpõe entre as consciências individuais, facultando que, pela veiculação de sentidos, os sujeitos constituam-se mutuamente, o foco na alteridade. Por esse viés, ler e escrever tornam-se necessidades sociais, pois, como ressalta Geraldi (2010a, p. 34),

A linguagem é condição *sine qua non* na apreensão e na formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; ela é ainda a mais usual forma de encontro, desencontro e confronto de posições porque é através dela que estas posições se tornam públicas.

Produzir um texto escrito, no entanto, não implica apenas codificar no papel os recursos linguísticos de que se têm domínio (ANTUNES, 2003)⁴⁶, de modo a preencher uma folha em branco, mas envolve o agenciamento de uma série de fatores, tanto linguísticos quando extralinguísticos, que juntos contribuem para a materialização de um legítimo *projeto de dizer*⁴⁷ (BAKHTIN, 2011[1952/53]), constituindo-se numa ação que se faz *com a linguagem*⁴⁸ (GERALDI,

⁴⁶ Entendemos que as publicações de Irandé Antunes têm conteúdo paradidático e não teórico efetivamente; sua inserção, aqui, deve-se a nosso entendimento de que tal conteúdo de suas obras tem profundas relações com os fazeres escolares na perspectiva de ressignificação de que tratamos nesta dissertação.

⁴⁷ Conceito postulado por Bakhtin (2011 [1952/53]) para fazer remissão ao trabalho discursivo desenvolvido pelo sujeito tendo em vista a situação social mais imediata de interlocução e a imagem do interlocutor.

⁴⁸ Trata-se, aqui, da ação linguística que se caracteriza pela seleção de recursos expressivos da língua pelo sujeito com a finalidade de incidir sobre alguém, em função de um determinado propósito comunicativo (GERALDI, 2003 [1991]).

2003 [1991]), de modo a produzir algum efeito de sentido sobre o interlocutor. Assim, “[...] não se trata simplesmente de redigir um texto sobre determinado tema, mas de dizer algo a alguém a propósito de um tema” (GERALDI, 2010a, p. 78). Tais considerações podem ser sumarizadas pelas palavras de Antunes (2003, p. 45), quando registra que

A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa [...], de manifestação verbal das ideias, informações, intenções crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do ‘não ter o que dizer’.

O projeto de dizer do sujeito, portanto, passa somente a ter validade se aquele que o planeja tiver o *que dizer* e que o conteúdo seja *relevante* e *autorral* (ANTUNES, 2009) e que não o faça sob a simples exigência de realização de tarefas escolares com fim em si mesmas. Além disso, para que esse dizer possa ser construído de forma significativa, é necessário que se antecipem condições de produção para tal, como a definição dos interlocutores, da situação comunicativa e o reconhecimento das demandas discursivas que ela impõe ao sujeito, pois “[...] assumir-se como locutor implica estar numa relação interlocutiva.” (GERALDI, 2003 [1991], p. 161). A disposição dessas condições, no entanto, não garante uma escrita comprometida com o discurso de quem se enuncia, pois o sujeito pode não querer revelar aquilo que tem a dizer, ou seja, o ato de dizer implica, sobretudo, o desejo do sujeito de enunciar-se aos outros em seu projeto discursivo.

Para que esse mesmo sujeito seja motivado a expor sua proposta discursiva, inicialmente é necessário que essa motivação tenha uma intenção e uma finalidade específica, pois os acontecimentos discursivos só são possíveis dentro de um contexto social de interações (GERALDI, 2010a), sendo que elas dão suporte à constituição aos usos da língua que posteriormente serão materializados por cada indivíduo (VIGOTSKI, 1991 [1978]). Cada discurso produzido não se materializa do nada, sem uma motivação para isso, mas se concretiza sempre como respostas a

Esse trabalho implica um movimento de constituição recíproca; ao mesmo tempo em que os sujeitos constituem a linguagem, são por ela constituídos.

outros dizeres, pois “[...] una actuación discursiva participa en una discusión ideológica a gran escala: responde a algo, algo rechaza, algo está afirmando, anticipa las posibles respuestas y refutaciones, busca apoyo, etcétera” (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 152)⁴⁹, ganhando marca de subjetividade devido ao sujeito que o enuncia. É nesse sentido que, para Ponzio (2010a, p. 39), “Sem o encontro com a palavra outra que a escuta não há outra palavra.”; ou seja, sem a previsibilidade de um interlocutor concreto, o ato de dizer não tem valor, pois “[...] não há o texto de escritura fora da sua leitura, fora da relação com o texto da sua leitura, da sua escrita; e todo texto está já escrito para o texto que o lê, para o texto do qual é o destinatário” (PONZIO, 2010a, p. 39).

Nessa orientação teórica, o *outro*, remissão ao conceito bakhtiniano de *alteridade*, passa a ser o sentido das produções verbais – orais e escritas – e, assim, o limite para a liberdade de quem se enuncia (GERALDI, 2003 [1991]), pois é a partir da conscientização do destinatário, e assim, da inferência de seus conhecimentos e limitações, que o autor constrói o seu discurso, tendo em vista que o texto é um espaço de interação (GERALDI, 2003 [1991]). Além disso, considerando essa perspectiva interativa do texto, Geraldi (2010a) afirma que o ato de fala – visto aqui também como um ato de escrita – é um ato de identidade, pois os sujeitos se constituem na alteridade (BAKHTIN, 2011 [1952/53]; GERALDI, 2003 [1991]) e, ao mesmo tempo, constituem a linguagem, numa relação de uma via de mão dupla de constitutividade e interação (GERALDI, 2010a).

Como o *signo é ideológico por excelência* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]) e carrega consigo as experiências particulares dos sujeitos; escrever passa a ser “[...] um gesto próprio, que implica necessariamente os sujeitos do discurso” (GERALDI, 2010a, p. 166). Essa dimensão de subjetividade no ato da escrita remete ao processo de refração que se erige sob a atividade do interlocutor ao participar das interações, ou seja, o sujeito sempre trará aquilo que é seu para a discussão, pois a forma como se constitui na interação com o outro é diferente de indivíduo para indivíduo. Assim, o ato de dizer denota se afirmar no plano do simpósio universal do existir humano (FARACO, 2007); ou seja, assumir-se como autor no plano da história e da cultura. Para Ponzio (2010a), em um olhar bakhtiniano, esse processo traz consigo a impossibilidade do

⁴⁹Tradução nossa: “[...] uma atuação discursiva é parte de uma discussão ideológica em grande escala: responde a alguma coisa, rejeita algo, confirma algo, antecipa as respostas possíveis e refutações, procura apoio, etc.”

álibi no existir humano, ou seja, no fato de que cada um é insubstituível no tempo e na história e não pode fugir a essa responsabilidade.

Como afirma Antunes (2003; 2009), no entanto, o que se tem visto nas relações de sala de aula é um espaço não propício para a produção de discursos autorais, pois a ênfase tem sido dada ao ato de escrever por si mesmo, como demanda explícita de tarefas escolares. Nesse sentido, produzir textos escritos passa a ser uma atividade de um dizer insignificante, sem expressividade, silenciado, pois se ancora naquilo que os outros (os pertencentes a um grupo legitimado) querem ouvir, em favor de um discurso hegemônico de correção linguística e de *o que dizer* homogêneo. Percebe-se aí uma prática onde são fixados os modos de dizer (GERALDI, 2010a), em que os discursos esvaziados são mascarados pela seleção de recursos linguísticos formais e adequados à situação discursiva – por vezes, denominados *corretos*. Nesse sentido, como ressalta Antunes (2009, p. 138), consolida-se “[...] a prática de um discurso vazio, igual, submetido a uma única fórmula, bem diferente da diversidade de discursos que ocorrem nas interações da comunicação escrita cotidiana.” Assim, nas práticas escolares, muitos – professores, pais e até mesmo alunos – consideram um bom texto aquele que atende rigorosamente aos critérios gramaticais e não propriamente aquele que representa um dizer legítimo do aluno.

Vale, aqui, referenciar Pfeiffer (1995, p. 53) – ainda que ancorada em teorizações distintas da abordagem que adotamos neste projeto de dissertação – para quem, em função das valorações enraizadas de que só é autor aquele que tem autoridade, quando não o dom da inspiração, o aluno acaba apresentando dificuldades de se comportar como autor, pois ele “[...] se vê obrigado a realizar uma atividade que não parece ser condizente com a posição que ocupa. [...] o aluno se vê [...] [numa] posição ‘subalterna’ de tentar convencer seu professor ou outros possíveis leitores de que seu texto é ‘bom’.” Nesse sentido, segundo a autora, “Há todo um desequilíbrio de forças que faz com que o aluno se prenda às suas obrigações enquanto aluno e não enquanto autor” (PFEIFFER, 1995, p. 53). Some-se a isso o fato de que, sob essa perspectiva, a escrita é um espaço de reflexão do produtor do texto sobre si mesmo, de confissão, fazendo com que o sujeito, quando não sente segurança, não se sinta à vontade de se ver exposto.

Tendo em vista esses impedimentos no ato de dizer do aluno, recorremos a Ponzio (2010a), que nos alerta para uma *crise do ato responsável*, pois a palavra se tornou uma ação técnica, distinta de uma ação marcada pela autoria. Assim, o autor defende a *liberdade da palavra*, ou seja, de um dizer que represente a liberdade de nos

enunciarmos, de fazê-lo responsabilmente, em direção à palavra outra, e não sob medo ou comodidade de aderir a um projeto discursivo do outro em função de adaptá-la àquilo que o outro quer ouvir. Nesse mesmo contexto, Geraldi (2010a, p. 195) defende que “[...] para haver liberdade de expressão há que haver meios disponíveis para se expressar” (GERALDI, 2010a, p. 195), pois a suposta liberdade de expressão tem sido apenas benefício para poucos, já que as hegemonias linguísticas cerceiam as ações e o querer dizer dos sujeitos por meio de modelos dados *a priori*.

A liberdade de expressão, no entanto, é uma questão complexa e, por vezes, contraditória, pois, apesar de quem escreve constituir-se como autor do seu dizer, é importante que se ressalte que a liberdade da língua é relativa (ANTUNES, 2009), pois as escolhas linguísticas de um dizer se definem a partir da especificação de seu destinatário e do contexto em que o discurso vai circular, portanto há restrições para tais escolhas. Isso remete à importância de ter um repertório de informação tanto sobre a temática quanto sobre as convenções sociais dos textos que se vai produzir. Segundo Geraldi (2010a, p. 169, grifos do autor), “[...] escrever significa *conscientizar-se da sua própria ‘fala’, ou seja, prestar atenção aos recursos linguísticos mobilizados ou mobilizáveis segundo o projeto de dizer definido para o texto em elaboração.*”

O já histórico não comprometimento da palavra tanto quanto a desconsideração das condições de produção acabam resultando em fragilidades nas produções de textos escritos na escola, marcados pela desmotivação dos alunos para escrever, pois, ao não se verem como responsáveis por aquilo que dizem, ou aquilo que querem que se diga, encaram tal processo como uma simples execução de uma atividade que se presta somente à avaliação dos elementos linguísticos por parte do professor e, portanto, em boa parte das vezes, escrevem o óbvio, o irrelevante, conteúdos distantes da efetiva expressão de sua subjetividade. É nesse sentido, contrariando os discursos de que o aluno não sabe escrever porque não domina os recursos linguísticos, que Antunes (2009) afirma que os insucessos que se visibilizam na produção de textos escritos na escola se vinculam muito mais a fatores de outras ordens – como os recursos extralinguísticos, o *ter o que dizer* e, a nosso ver, o *querer dizer* – do que propriamente aos componentes linguísticos.

Segundo Antunes (2003, p. 153), para uma maior conscientização em relação à produção escrita e às implicações do *ato de dizer*, é necessário haver “[...] uma escrita suficientemente motivada, que seja resultado de um estado de ‘querer dizer’ o que se tem a dizer. Esse estado levará o aluno a pensar, criar, planejar, escrever, rever e refazer o

texto, tal como a escrita madura prevê.” Tal abordagem metodológica, dentre outros propósitos, implica a adoção das concepções do trabalho com a *produção de textos* significativos e ligados a um propósito comunicativo, em detrimento das supostas *redações* escolares, o que nos leva ao conceito de *gêneros discursivos*, ao qual retornaremos na seção que segue, agora, em uma discussão de implicações educacionais.

2.2 IMPLICAÇÕES DO CONCEITO DE *GÊNEROS DO DISCURSO* NAS DISCUSSÕES SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA

Tratar da produção textual escrita como *ato de dizer* histórica e culturalmente situado faz-nos retomar o pensamento bakhtiniano no que concerne ao conceito de *gêneros do discurso*, os quais suscitam um trabalho com o texto em suas especificidades, características e funções próprias à natureza interacional que os caracteriza.

Uma das contribuições dos estudos dos *gêneros* nas práticas pedagógicas é a possibilidade de superar o artificialismo⁵⁰ das atividades escolares, isso porque trabalhar com os *gêneros* implica a possibilidade de abordar a língua em seu uso social, em práticas comunicativas reais construídas na interação nas esferas sociais, tendo em vista o papel dos *gêneros* como mediadores semióticos nas interações humanas. Para Kleiman (2007), o uso dos *gêneros* nas práticas escolares faculta determinar a prática social como ponto de partida e de chegada do processo de ensino e aprendizagem, pois, ao se visibilizar a multiplicidade de *gêneros* nas diferentes esferas da atividade humana, busca-se evitar o trabalho centrado exclusivamente nos *gêneros* escolarizados. Assim, segundo Kleiman (2007, p. 8), “A prática social não pode senão viabilizar o ensino do gênero, pois é o seu conhecimento o que permite participar nos eventos de diversas instituições e realizar as atividades próprias dessas instituições com legitimidade.” Isso implica que o conhecimento dos *gêneros* das diferentes esferas da atividade humana, em tese faculta ao sujeito mover-se mais facilmente nesses entornos, pois esses mesmos *gêneros* instituem as interações sociais.

⁵⁰Usamos o termo *artificialismo* para referenciar atividades escolares destituídas de sentido porque não reconhecíveis no cotidiano dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Usaremos, por outro lado, *artificialidade* para referenciar a *artificialidade constitutiva* de que trata Halté (2008 [1998]) e que diz respeito à natureza dos fazeres escolares, tomados em uma dimensão metacognitiva.

Mais do que isso, a postura teórico-metodológica do trabalho com os *gêneros* – no que respeita à modalidade escrita da língua e no âmbito do *simpósio conceitual* que vimos propondo nesta dissertação – visa partir das *práticas de letramento* (STREET, 1988) dos alunos para, então, ressignificá-las e ampliá-las, de modo a favorecer ao aluno inserir-se em distintas esferas da atividade humana, empreendendo diferentes usos da linguagem e, ainda em se tratando dessa modalidade, participando de diferentes *eventos de letramento* (HEATH, 2002 [1982]).

Nesse contexto, é válido atentar para a percepção de que o conhecimento de particularidades dos textos nos *gêneros*, no entanto, não garante a produção de um texto adequado à situação interacional, pois há que se considerar outros fatores envolvidos, como as condições de produção, os interlocutores, o querer dizer do enunciador, a escolha das estratégias de dizer. Desse modo, a produção do texto em um dado *gênero* é orientada por fatores também extralinguísticos, não ficando restrita à superfície do texto – Rodrigues (2005) atenta para as dimensões *social e verbal* dos *gêneros*.

Assim, conforme aponta Oliveira (2009), apesar de não haver consenso em relação à didatização do conceito de *gêneros discursivos*, a ação didático-pedagógica de ensino da produção textual escrita na escola, sob essa perspectiva, estimula a produção de um discurso real, destinado a interlocutores reais, pois derivado de finalidades específicas e com interlocutores específicos. Nesse sentido, a prática social passa a ser o eixo de produção dos textos, fazendo com que haja a necessidade de adaptação do discurso às exigências interacionais dos sujeitos, nos diferentes *gêneros* e nas mais variadas esferas da atividade humana, transcendendo, assim, as ações meramente escolares. Além disso, o fato de se trabalhar com os *gêneros* no espaço da sala de aula se afasta das práticas de produções avulsas, como as *redações escolares* (GERALDI, 2003 [1991]), pois os usos da escrita, nessas condições, implicam o conhecimento da configuração típica dos *gêneros* e de suas condições de produção, requerendo, assim, dos textos que atendam a determinadas demandas interacionais.

Sob essa perspectiva, importa que o aluno passe a ter um ponto de partida, pois as relações intersubjetivas exigem dele a observância das especificidades dos *gêneros discursivos* que as instituem. Assim, para dizer aquilo que quer dizer, não basta apenas materializar no papel (em se tratando de produções textuais escritas) o discurso, mas também conhecer, reiteramos, as características tanto verbais quanto sociais dos *gêneros* a serem agenciados.

As práticas de leitura e produção escrita na escola por meio dos *gêneros* apresentam, no entanto, uma artificialidade constitutiva (HALTÉ, 2008 [1998]), na medida em que os *gêneros* deixam de instituir relações intersubjetivas em sua esfera de origem e em situações naturalísticas, prestando-se a uma situação específica de ensino e aprendizagem, havendo, desse modo, propósitos distintos. Para Halté (2008 [1998]) – cujo pensamento retomaremos à frente –, contudo, a artificialidade constitutiva das práticas escolares não representa um teor negativo para as atividades de ensino se, entendemos, for considerada a função social da escola: uma instituição incumbida – dentre outras questões e considerando as finalidades deste estudo – do ensino e da aprendizagem da modalidade escrita da língua nos diferentes usos, o que requer transcender ações linguísticas para empreender ações de natureza epilinguística, tal qual propõe Geraldi (2003 [1991]). Com relação a essa questão, Oliveira (2009) alerta que os *gêneros discursivos* não devem ser vistos como objetos de ensino, mas sim como meio de ensinar, pois ao contrário de serem somente materialidade textual, são elementos estruturantes da vida social. Geraldi (2010a), por sua vez, alerta para a transformação dos *gêneros*: de uma dimensão processual têm sido abordados em uma dimensão ontológica, a perigosa *objetificação dos gêneros* de que trata o autor e à qual retornaremos na sequência do texto.

Em outra obra – reiteramos – já ‘clássica’ (GERALDI (2006 [1984]), o autor, aponta outro tipo de artificialidade – o que nomeamos, aqui, *artificialismo* – das práticas educativas que se dá, em parte, pela ausência em sala de aula de uma relação interlocutiva ativa e responsiva, podendo também – acrescentamos com base em seu texto mais recente (GERALDI, 2010a) – estar presente no trabalho com os *gêneros do discurso*; ou seja, o trabalho com os *gêneros do discurso* na escola não é garantia de um menor artificialismo das práticas de ensino. Para Oliveira (2009), esse quadro se dá em função de incompreensões teóricas, por parte dos professores, em torno das leituras dos PCNs. A autora chama atenção para a forma como teorizações acadêmicas e orientações dos documentos oficiais passam a ser revozeadas por muitos professores, sob a perspectiva de senso comum. Para ela,

Na voz dos professores, o que se ensina agora são os *gêneros textuais*⁵¹, sugeridos e explorados pelos livros didáticos segundo uma perspectiva de

⁵¹ Mantemos, aqui, a expressão *textuais* em razão de tratar-se de citação.

letramento. Os professores também dizem que é preciso alfabetizar *letrando*⁵² e não há dúvida de que a linguagem é uma *prática social*. Esse discurso com entendimentos equivocados, embora revelador de que o professor fez ecoar a voz dos PCNs, não se tem efetivado na prática do professor (OLIVEIRA, 2009, p. 3, grifos da autora).

Conceitos como *gêneros discursivos* e *letramento* envolvem complexidades de inúmeras ordens, seja a necessidade de conhecê-los e estudá-los, seja propriedade de os agenciar como subjacentes a ações metodológicas mais consequentes, pois, segundo Kleiman (2007, p. 9), “[...] o professor que adota a prática social como princípio organizador do ensino enfrentará a complexa tarefa de determinar quais são essas práticas significativas e, conseqüentemente, o que é um texto significativo para a comunidade”. Surgem, assim, questionamentos diversos sobre considerar os gêneros discursivos objetos ou não de ensino e aprendizagem, sob pena de restringi-los a fatores meramente textuais. A esse respeito, Oliveira (2009, p. 16) escreve:

A natureza performativa dos gêneros coloca em questão: os gêneros podem ser ensinados? Se podem, que sentido devemos atribuir à palavra ‘ensino’? Se entendemos ‘ensino’ como ‘instrução’, é evidente que *não* poderemos ensinar os gêneros. O que nesse sentido se ensina é a sua dimensão textual – os textos – e fazer isso é ter uma visão parcial dos gêneros. Se o entendemos como ‘imersão’, assumimos que os gêneros podem ser objetos de ensino, uma vez que a sua apropriação ocorre de modo situado, orientado por propósitos reais. Esse modo de ‘ensinar’ *com* os gêneros e não *sobre* os gêneros requer inserir os alunos numa verdadeira ‘etnografia’ das práticas de linguagem.

⁵² Entendemos que os estudos do letramento, tal qual se instituem hoje, não justificam a expressão comum na literatura contemporânea – *alfabetizar letrando* –, porque, em nossa compreensão, o processo de alfabetização, na perspectiva histórico-cultural, só pode ser concebido como parte do fenômeno do letramento, o que tornaria essa expressão tautológica (CERUTTI-RIZZATTI, 2012).

Essa preocupação da autora nos remete a Antunes (2009), para quem, em função das simplificações das discussões, muitos professores passaram a apenas considerar o *texto* como eixo (e não mais a *frase*), mas fazendo dele pretexto para as atividades gramaticais. Nesse sentido, as *frases* não eram mais retiradas do acaso, mas sim de fragmentos de textos específicos. Persistiu, portanto, a mesma prática do estudo formal da língua, da classificação gramatical. Fica fora o estudo das regularidades textuais, das condições de produção (o que implica as finalidades e as funções dos textos) e das estratégias de produção e interpretação textual, os quais possibilitam o entendimento da complexidade da linguagem e a construção de discursos voltados a práticas sociais específicas. São essas condições (estratégias, operações discursivas etc.) “[...] que promovem a sua construção [do texto], que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua adesão e sua coerência, enfim” (ANTUNES, 2009, p. 51).

É por esses e outros motivos que acreditamos ser necessário discutir alguns riscos do trabalho com os gêneros discursivos, tendo em vista sua concepção, como o risco da sua objetificação, a confusão conceitual entre *tipo textual* e *gênero discursivo* e as implicações das proposições didáticas do grupo de Genebra, as quais serão discutidas nas subseções a seguir. A citação recuada anterior, extraída de Oliveira (2009), parece tocar na preocupação central do estudo da língua por meio dos *gêneros*: fazê-lo efetivamente demandaria uma verdadeira etnografia das práticas de linguagem, o que seguramente traz consigo sobeja complexidade.

2.2.1 O risco da objetificação dos gêneros nos processos de didatização

Das reflexões registradas na subseção imediatamente anterior emerge mais visivelmente uma das preocupações envolvendo o trabalho didático com os *gêneros discursivos*, derivada de um eventual tratamento predominantemente formal, ou seja, de serem concebidos como produto de aplicação de regras, com modelos padronizados e estabelecidos *a priori*, produto do qual o aluno se apropria para, assim, construir um texto nos gêneros solicitados pelo professor. Essa visão equivocada de que os gêneros são textos simples e prontos para serem ensinados (OLIVEIRA, 2009), além de suscitar a produção de textos

similares e rígidos (tanto estruturalmente, quanto tematicamente), levam a serem concebidos como *objetos* de ensino centrados nas características formais, estabelecendo-se antecipadamente gêneros para cada seriação escolar, o que implica, em nosso entendimento, um movimento fechado e categórico. Assim, conforme Kleiman (2007, p. 14), na relevância do trabalho didático, importa zelo, para que se constitua no elemento estruturante das práticas sociais mobilizadas, sob o risco de reduzir o objeto de ensino e o trabalho escolar aos seus aspectos formais e analíticos.

Essa preocupação se justifica, em nosso entendimento, porque a expressão *objeto de ensino* nos remete também a artefatos rígidos, ou seja, a “[...] construções abstratas, que não revelam o real da língua [...]” (GERALDI, 2010a, p. 73). Uma postura tal tende a suscitar equivocadamente um trabalho com os *gêneros* tomados à guisa de conteúdos conceituais que precisam ser organizados sistematicamente para facilitarem o ensino de determinados saberes e a consequente compreensão do aluno, no entanto, como o texto é um lugar de imprevistos, não faz sentido que seja tomado como objeto estável, ou mais ainda como *mercadoria* (GERALDI, 2010a) pronta a ser distribuída e imposta aos alunos. Sendo assim, não pode ser ensinável, visibilizando-se, dessa forma, um paradoxo quanto ao ensino centrado nos textos.

No âmbito dessa discussão, Bonini (2007) entende que a produção de um texto em um dado gênero implica a realização de ações sociais estáveis, pois características e típicas dos gêneros, e inovadoras, tendo em vista a singularidade das ações humanas. A falta de cautela quanto a essas questões e a adoção de uma postura prescritivista, segundo o autor, pode provocar um processo de gramaticalização⁵³ dos gêneros, já que, “Ao não contemplar as práticas sociais, principalmente a prática inovadora e significativa do aluno, o gênero tende a se tornar uma repetição automatizada e desancorada da subjetividade de quem o utiliza” (BONINI, 2007, p.70). Assim, entendemos que o texto, no gênero, deve ser visto na sua condição de *enunciado*, tal qual se dá na perspectiva bakhtiniana, e não como estrutura apenas, pois a estrutura é decorrência dos processos interacionais. Para Geraldi (2010a, p. 116),

⁵³ Para Bonini (2007, p. 70), a gramaticalização dos gêneros implica considerá-los “[...] apenas conteúdo a decorar através de exercícios de fixação”, ganhando, assim, *status* de prescrição.

[...] a presença do texto na sala de aula implica desistir de um ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado; tratar-se-ia de não mais perguntar ‘ensinar o quê’, mas ‘ensinar para quê’, pois no processo de ensino não se esperaria uma aprendizagem que devolveria o que foi ensinado, mas uma aprendizagem que se lastrearia na experiência de produzir algo sempre nunca antes produzido – uma leitura ou um texto – manuseando os instrumentos tornados disponíveis pelas produções anteriores.

Segundo Bonini (2007), o professor deveria tomar alguns cuidados na abordagem didática dos *gêneros*, de modo a não transpor de forma rígida descrições e análises feitas com base em estudos que têm lugar em outros contextos. Ações como, *não tomar a descrição de um determinado gênero ao pé da letra, visualizar as ações e as práticas sociais (estabilizadas e inovadoras) que estão implícitas no gênero e criar um contexto plausível e produtivo para o gênero e as práticas sociais a serem trabalhados* são sugeridas pelo autor e se mostram como possíveis encaminhamentos para uma abordagem que não focalize apenas os elementos formais dos *gêneros*. Nessa perspectiva, os *gêneros* envolvem muito mais do que os aspectos retóricos, pois “É justo pensar que o sujeito, ao praticar um determinado gênero, faça mais do que realizar ações de textualização [...]” (BONINI, 2007, p. 61), levando-se em conta a característica interlocutiva da linguagem, a esfera da atividade humana, o suporte dos *gêneros*, entre outros elementos.

Geraldi (2010a), por sua vez, propõe que a escola empreenda um trabalho além da descrição e da classificação linguística, e que seja focado no uso dos recursos expressivos e na reflexão sobre esses usos. Para ele, as atividades epilinguísticas são mais produtivas, pois focalizam o funcionamento de acordo com o contexto de uso. Escreve o autor (2010, p. 115):

[...] um texto não é produto da aplicação de regras e nem mesmo das regularidades genéricas; é produto de elaboração própria que encontra nos outros textos apenas modelos ou indicações. A criatividade posta em funcionamento na produção do texto exige articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas

vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações.

A preocupação em não objetificar os gêneros, segundo Geraldi (2010a), tem se dado em função de o foco das práticas de sala de aula estar voltado prioritariamente para a fixação de objetos de ensino. O autor, no entanto, aponta para a necessidade de voltar o foco também para a aprendizagem, implicando a entrada do capital cultural e dos objetos desconhecidos neste processo. Nesse sentido, “[...] não há um ponto de chegada definitivo, mas sempre um novo patamar que permite outros avanços” (GERALDI, 2010a. p. 77); ou seja, não deve haver gêneros estabelecidos *a priori* para seriações específicas, como vem se fazendo em muitos contextos escolares. Para Geraldi (2010a, p. 78), “Um modelo de escola que centre seu ensino nas práticas, aberto a aprendizagens, sem definição prévia de pontos de chegada, valorizando muito mais o processo do que o produto, trata de forma diferente a presença do texto na sala de aula.”

Kleiman (2007) converge com essa preocupação quando critica as abordagens curriculares que planejam partir dos *gêneros* mais *fáceis* aos mais *difíceis*, justamente porque, para ela, não há como saber o que torna tal *gênero* mais ou menos fácil do que outros, tendo em vista a complexidade e a singularidade das interações humanas. Assim, “Não são os gêneros necessariamente unidades que podem ser ordenadas segundo a idéia de que alguns conteúdos são necessários para a compreensão de outros” (KLEIMAN, 2007, p. 9). Nesse contexto, a crítica de Geraldi (2010a) à objetificação dos gêneros mostra-se, em nossa compreensão, pertinente; para ele, a partir do serviço ao sistema escolar, passou-se a desconsiderar a estabilidade relativa dos gêneros e, por sua vez, reiteramos, o que era processual tornou-se ontológico, ou seja,

Assim desbastado de toda sua originalidade, o estudo bakhtiniano, mantida a referência à linguística da enunciação, se prestou a um deslocamento no ensino que vai das tentativas de concentração na aprendizagem através das práticas, para objetos definidos previamente, seriáveis, unificados e exigíveis em avaliações nacionais. [...] O movimento vai do ensino à organização didática da aprendizagem (GERALDI 2010a, p. 79).

Em nossa compreensão, para Geraldi (2010a) o uso dos gêneros, em muitas práticas escolares contemporâneas, remete à tradição de conceber o texto como um produto rígido, passível de fixação de elementos formais, pois substituiu sua relativa estabilidade pela estabilização das formas discursivas em processos de modelização. Como, porém, o discurso não é produto de aplicação de regras, mas sim resultado de um processo de construção de sentidos, só é possível explicitar alguns dos processos da atividade discursiva, os quais nem sempre se dão em todas as situações comunicativas de utilização do gênero.

2.2.2. Distinções entre gêneros discursivos e tipologias textuais ou seqüências textuais: confusões conceituais na ação pedagógica

Em meio às diversas concepções de *texto* e *gêneros*, bem como em meio a interpenetrações nem sempre produtivas e pertinentes desses conceitos, é possível identificar algumas confusões conceituais implicadas no agenciamento dos *gêneros* nas ações didáticas nas práticas de ensino e aprendizagem de língua materna. Uma dentre elas é a distinção entre *gêneros discursivos* e *tipos textuais* (ou *seqüências textuais*), motivada, em boa medida, pela compreensão equivocada do termo *tipo* utilizado por Bakhtin (2011 [1952/53]) na definição dos gêneros como *tipos relativamente estáveis de enunciados*. Para Rodrigues (2005), *tipos* na concepção bakhtiniana não nos remete a espécies modelares de texto, mas sim à tipificação da atividade humana, isso porque “Quando dominamos um gênero textual⁵⁴, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2010 [2002], p. 31). Segundo J. Q. Silva (1999), tal distinção (gêneros *versus* tipos textuais) caracteriza-se muito mais como de cunho conceitual do que terminológico, o que, em nosso entendimento, ganha especial significado se considerarmos a proposição das dimensões

⁵⁴ Mantemos, aqui, a expressão *gêneros textuais* porque é desse modo que o autor lida com o conceito e se trata de citação. Em não se tratando de citação, manteremos a adjetivação *discursivos*. Nossa menção a Marcuschi restringe-se, nesta dissertação, à distinção tópico desta seção porque entendemos ser sua abordagem do tema distinta, sob vários aspectos, do ideário que assumimos nesta pesquisa.

verbal e *social* dos gêneros discursivos, tal qual propõe Rodrigues (2005), a que já fizemos remissão aqui.

Segundo Marcuschi (2010 [2002], p. 23) – reiteramos, em outra perspectiva teórica – enquanto os gêneros se constituem como atividades sociodiscursivas, orientadas para um propósito comunicativo específico, apresentando, assim, características sociocomunicativas⁵⁵ definidas por conteúdo, estilo, composição e função, os tipos textuais se definem por categorias internas à constituição do texto, ou seja, ao arranjo linear e hierárquico do conteúdo informacional (SILVA, J. Q., 1999), formando uma “[...] espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)”. Enquanto Bakhtin (2011 [1952/53]), tal qual já mencionamos, não faz classificações sistemáticas dos *gêneros discursivos* – comportamento que converge com sua concepção de língua –, dividindo-os apenas em *gêneros primários* e *gêneros secundários* –, tendo em vista sua diversidade e seu caráter mutável e dinâmico, em se tratando dos *tipos textuais* alguns estudiosos, como Marcuschi (2008), sistematizam-nos a exemplo da nomeação *descrição*, *narração*, *dissertação* e *injunção*. Em síntese, segundo este último autor, enquanto os *gêneros* são fundados em postulados interacionais, os *tipos textuais* são fundados em critérios internos (linguísticos e formais).

As noções de *gênero* e *tipo textual*, embora apresentem naturezas distintas, podem se entrecruzar, ou seja, os *gêneros discursivos* podem se constituir de mais de um *tipo textual*, apresentando alto teor de dinamicidade e diversidade em relação às situações comunicativas, ao contrário dos *tipos textuais*, que, em geral, limitam-se a organizações de ordem estrutural. A essa característica dos *gêneros*, Marcuschi (2010 [2002]) chama de *heterogeneidade tipológica*, ou seja, mais de uma *tipologia textual* pode estar presente em um único *gênero discursivo*, como é o caso do gênero *romance*, que pode apresentar a *narração*, a *descrição* e a *injunção* em sua constituição. Nos gêneros, no entanto, tendem a prevalecer determinadas *tipologias textuais*, embora haja outras em sua composição, podendo assumir formas e funções variadas e específicas conforme o gênero em que estão inseridas.

A despeito dessas distinções conceituais, muitas práticas de ensino e aprendizagem com base nos gêneros concebem as *tipologias*

⁵⁵ Concebemos haver, nesse uso – *sociocomunicativas* – herança da Linguística Textual; em nossa compreensão, o termo apropriado ao ideário a que nos filiamos seria *intersubjetivas*.

textuais como *gêneros discursivos*, em um arvezamento conceitual; por elas mesmas, as *tipologias textuais* não têm sentido, somente quanto restringidas aos fazeres escolares; elas devem ser vistas como parte da constituição de um gênero discursivo. Nesse sentido, as *tipologias textuais*, antes tomadas como objeto de produções escolares (muitas delas concebidas como *redações escolares*), passam a não ter mais sentido isoladamente, sendo necessária a definição do gênero a ser produzido para a exposição de um discurso mais vinculado às intenções comunicativas do autor e ao contexto interacional a que se presta.

Apesar de o domínio das tipologias ser fundamental para a produção de textos em um *gênero*, muitas delas correm o risco de não terem sua configuração linguística explorada em função dessas confusões conceituais, o que torna a produção dos textos nos gêneros comprometida sob esse aspecto. Além disso, segundo Marcuschi (2010 [2002]), pode-se encontrar em muitos contextos escolares uma dificuldade quanto à organização das sequências tipológicas de base no ensino das produções textuais escritas, isso porque elas não podem ser simplesmente justapostas na constituição de um *gênero*, considerando a dinamicidade e a flexibilidade das ações linguísticas no texto. Essas sequências linguísticas são agenciadas pelo produtor do texto no momento da materialização do seu projeto de dizer, implicando modos enunciativos de organização do discurso em função desse mesmo projeto e dos propósitos específicos para as relações interacionais. Há que se atentar, portanto, a essas distinções conceituais no trabalho com a produção de textos na escola.

2.2.3 A proposta de sequências didáticas de Genebra

No que entendemos ter sido uma tentativa de orientar de forma mais objetiva os profissionais da educação quanto às ações metodológicas com os gêneros discursivos na sala de aula, seja pela complexidade da perspectiva teórico-epistemológica que dá origem ao estudo dos gêneros, seja pela diversidade de concepções existentes nesse campo, tendo presente, possivelmente, a busca por superar fragilidades do ensino, um grupo de estudiosos de Genebra⁵⁶ desenvolveu pesquisas

⁵⁶O grupo de Genebra é constituído por estudiosos que apresentam uma perspectiva teórica para o trabalho com os gêneros, propondo a produção textual, oral e escrita, como ponto de partida dos procedimentos didáticos. Fazem parte desse grupo nomes como Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e Jean-Paul Bronckart.

relacionadas com a elaboração de procedimentos didáticos com base no trabalho com os gêneros discursivos⁵⁷. Tal grupo se vincula à perspectiva metodológica de ensino da produção textual do chamado *interacionismo sociodiscursivo*, que considera a linguagem como prática social e a apropriação dos gêneros como essencial para as interações humanas (GUIMARÃES, 2006). Nesse ideário, Schneuwly e Dolz (1999) apontam os gêneros como megainstrumentos de interação, na medida em que norteiam as interações sociais.

O modelo didático de gênero proposto pelo grupo de Genebra é conhecido como *sequência didática* e apresenta de forma sistemática procedimentos para o ensino da produção textual oral e escrita. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), as sequências didáticas se referem a “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Sob essa perspectiva, os gêneros seriam os objetos centrais dos procedimentos didáticos, cabendo à escola promover atividades que levem o aluno à apropriação do que entendem ser as *dimensões ensináveis* dos gêneros, considerando a importância do desenvolvimento das habilidades linguísticas para seu uso como instrumento de comunicação.

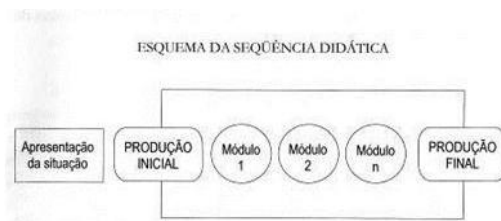
Os princípios teóricos que fundamentam o procedimento das sequências didáticas se voltam à consideração do sujeito como ativo e heterogêneo, exigindo, assim, metodologias distintas e específicas em relação a necessidades de cada um, de modo que todos possam tomar a palavra, pois é na prática da linguagem, sendo esta promovida de múltiplas formas, que o aluno terá a possibilidade de ampliar e ressignificar seus conhecimentos prévios em relação à língua. Além disso, esse ideário teórico considera a produção de textos como atividade complexa, que envolve a contextualização da situação comunicativa e o planejamento do texto, de forma a permitir uma consciência mais ampla quanto às atividades de produção textual. Nesse contexto, as finalidades gerais desse procedimento metodológico, de dimensão predominantemente interacional, são oferecer instrumentos para que o aluno possa desenvolver suas habilidades de uso da língua em situações sociais específicas e em uma atitude consciente e reflexiva em relação à sua produção textual e à complexidade do uso da linguagem, tanto oral quanto escrita. Sendo assim, ficam privilegiados os trabalhos com os gêneros que o aluno não domina ou domina pouco,

⁵⁷ Mais uma vez, aqui a nomeação atribuída é *gêneros textuais*, mas por opção teórica, mantemos *gêneros discursivos*.

os gêneros pouco acessíveis ao seu entorno e os gêneros da esfera pública (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Quanto à constituição da estrutura de base de uma sequência didática proposta pelo grupo de Genebra, ela se dispõe sequencialmente como mostra a imagem a seguir veiculada.

Figura 1 - Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

A *apresentação da situação* se caracteriza pelo momento em que se explica e contextualiza de maneira clara e detalhada a atividade de produção da língua a ser desenvolvida pelos alunos, ou seja, é o momento em que se esclarece a situação comunicativa de um determinado gênero para que o aluno possa estar ciente dos comportamentos a serem adotados na etapa seguinte. Nessa segunda etapa, o aluno é orientado a produzir um texto inicial no gênero abordado, sem que para isso sejam trabalhados anteriormente seus elementos constitutivos, de modo que possa expor suas representações iniciais sobre o gênero em foco. Essa etapa serve como diagnóstico e planejamento para a elaboração das atividades seguintes – os módulos –, auxiliando o professor a montar a sequência das atividades, em função das fragilidades encontradas na produção dos textos iniciais dos alunos, e a delimitar o objeto de ensino de acordo com as necessidades imediatas dos alunos na busca pela ampliação do domínio do gênero em questão (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Os módulos, por sua vez, se voltam para o atendimento das necessidades imediatas de produção dos textos nos gêneros, sendo necessária a seleção das prioridades mais emergentes, sejam elas linguísticas e contextuais, e se constituem de atividades diversas que deverão ser abordadas de forma sistemática. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) reforçam que a ordem dos módulos de uma sequência didática não é aleatória, sempre há atividades que servem de base para outras. Assim, não se deve focalizar apenas as fragilidades em relação à

estrutura e à condição de produção dos *gêneros*, também as questões de ordem linguística (gramaticais) devem merecer atenção, fazendo isso de forma articulada à abordagem dos *gêneros*. Para os autores, não se deve ensinar regras de ortografia aleatórias em função de problemas encontrados nos textos dos alunos, mas sim oferecer-lhes oportunidades para praticar a escrita, considerando sua complexidade, e, dessa forma, estimular a capacidade de revisão e análise da própria produção, oral ou escrita.

A etapa seguinte sugere que o aluno volte a produzir o texto no gênero focalizado na sequência didática, tendo em vista os conhecimentos por ele adquiridos ao longo do trabalho desenvolvido com os módulos. Assim, na concepção dos autores, tanto o aluno quanto o professor poderão avaliar os progressos e as fragilidades, tomando a revisão e a reescrita do texto como atividades fundamentais à construção do discurso. Esse processo representa um movimento que vai do universo complexo ao mais simples e depois novamente ao complexo; ou seja, da produção inicial aos módulos e dos módulos à produção final. É importante ressaltar, assim como ressaltam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que a etapa da produção final envolve também, além da segunda produção do texto, mesmo gênero produzido na primeira etapa, atividades de revisão e reescrita dos textos.

Em meio às orientações das sequências didáticas, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sugerem que os gêneros contemplados nos procedimentos didáticos sejam estabelecidos por meio de um agrupamento em função de suas regularidades linguísticas, finalidades e esfera de circulação, de modo a se proceder a uma progressão do conhecimento mais sistemática. Ao longo da discussão, os autores sugerem gêneros específicos a serem trabalhados nas seriações escolares, apresentando seus domínios sociais de circulação e as capacidades da linguagem mobilizadas, como é o caso das capacidades de *narrar*, *relatar* e *argumentar*, por exemplo. Esse quadro reforça, ainda, a necessidade de alternar os gêneros abordados, ora orais ora escritos.

A determinação dos *gêneros* específicos a serem trabalhados em cada seriação parece-nos característica marcante nas proposições metodológicas do grupo de Genebra e se ancoram numa perspectiva de estudo progressivo – ainda que em espiral – dos *gêneros*, tendo em vista os objetivos de cada seriação escolar. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) revelam, contudo, que um trabalho focado em ciclos do ensino fundamental, e não em séries isoladas, permitiria uma ação mais flexível quanto às escolhas dos *gêneros* a serem trabalhados, bem como uma

abordagem mais aprofundada de cada *gênero*, propício de ser executado em projetos interdisciplinares. Segundo eles, a divisão das séries por ciclos⁵⁸ do ensino fundamental se dariam da seguinte forma: os seis primeiros anos seriam divididos em ciclos de dois anos (1^a e 2^a séries; 3^a e 4^a séries e 5^a e 6^a séries) e os três últimos se constituíam de um único ciclo (7^a, 8^a e 9^a séries).

Alguns dos princípios de progressão sugeridos, no entanto, se voltam à progressão do trabalho com os *gêneros* por meio de agrupamentos, levando a uma abordagem que parte do universo simples ao complexo⁵⁹ durante o ciclo escolar, ou seja, as séries iniciais se concentrariam nas particularidades mais simples dos *gêneros*, e as séries finais, nas particularidades mais complexas. Tememos que princípios dessa ordem possam levar a uma abordagem de base apriorística, estabelecendo de antemão os *quefazer*s escolares em detrimento da ausculta às representações dos alunos, a suas *práticas de letramento*, a sua natureza social e historicamente situada; enfim, comportamento caro aos estudos do letramento.

Essa abordagem dos *gêneros* em espiral, ou seja, de forma gradativa, propõe diferentes níveis de complexidade ao longo do processo de aprendizagem, considerando os objetivos de cada nível de ensino, e desaconselha a repetição de abordagens já feitas em séries anteriores, proposições que, em nossa concepção, parecem engessar o trabalho com os *gêneros*, objetificando-os e tornando-os, por vezes, limitados e mecanizados. Por esse encaminhamento, a abordagem das práticas de uso da língua ficaria restrita, pois fragmentada em função de objetivos escolares.

Apesar de ter suscitado inúmeros estudos, projetos e trabalhos no Brasil inteiro, entendemos que essa vertente de Genebra, em alguma medida, didatiza o pensamento bakhtiniano e, ao fazê-lo, coloca-se sob o risco da objetificação dos *gêneros*, tal qual alerta Geraldi (2010a). O

⁵⁸ A proposta dos autores se dá com base em um nível de ensino de nove anos, como ocorre em Genebra.

⁵⁹ Essa discussão de partir da *simplicidade* para a *complexidade* parece-nos justificar a crítica de Kleiman (2007) a que fizemos remissão em seção anterior. Temos tentado compreender as predicções *complexos* e *simples*, em Bakhtin (2011 [1952/53]), sob a perspectiva do conjunto de vozes que se apõem aos *gêneros* – em um *romance* seguramente o conjunto de vozes em dialogia parece ser mais significativamente substantivo do que em um *bilhete*. Entendemos que uma compreensão dessa ordem contribuiria para evitar os riscos que, sob o ponto de vista antropológico, o conceito de *complexidade* traz consigo.

fato de os autores apresentarem um quadro com a distribuição dos gêneros por ciclos/séries, agrupando-os conforme as particularidades supostamente exigidas para cada seriação resulta, em nossa compreensão, em um movimento fechado e categórico em se tratando do trabalho com os gêneros em sala de aula. Em encaminhamentos dessa ordem, desconsidera-se a necessidade de contextualização ao entorno imediato do aluno e de um trabalho efetivamente voltado à prática social, pois parece priorizar a aquisição de determinadas características dos gêneros em função da escolarização.

2.3 ENFIM, A ÁRDUA BUSCA DO MOVIMENTO DA *REDAÇÃO* PARA A *PRODUÇÃO TEXTUAL*

Considerando o conteúdo das seções que antecederam a esta, no presente capítulo, entendemos que o trabalho didático com a modalidade escrita da língua, especialmente no que toca à produção de textos escritos, tem sido visto, nas últimas décadas, como processo fundamental para a ampliação das possibilidades interacionais dos alunos e, em alguns contextos, tem ganhado maior ênfase nas atividades escolares. Anteriormente a esse período, mais especificamente até a implementação da chamada teoria da comunicação⁶⁰, época em que os textos passaram a ser centrais nas aulas de Língua Portuguesa, a ação didática com os textos tinha um espaço reduzido, sendo eles utilizados como objetos de imitação ou pretextos para aplicação e exercício de atividades relacionadas à gramática normativa (GERALDI, 2003 [1991]) por influências dos modelos clássicos, negando, assim, a escrita como atividade interativa.

As preocupações em torno do texto, quase que exclusivamente focadas na materialidade linguística, remontam à história da instituição da Língua Portuguesa como componente curricular e apresentam um vínculo bastante estreito com a tradição do ensino gramatical, marcado inicialmente pelo estudo da gramática latina e posteriormente pela substituição ao ensino da gramática nacional, em função do desprestígio

⁶⁰ Teoria surgida na década de 1970, e fundamentada na concepção de língua como comunicação, que tomava o texto (e não mais a frase, como ocorria na concepção de língua como sistema) como lugar de codificação e decodificação de elementos linguísticos, cabendo à escola aperfeiçoar o comportamento dos alunos como emissores e recebedores de mensagens por meio de códigos verbais e não verbais, aspectos estes vinculados a um ensino pragmático e utilitarista da língua (SOARES, 2002).

da língua latina no século XX (SOARES, 2002). Segundo Franchi (2006), apesar de a retórica⁶¹ se constituir como a primeira disciplina a se preocupar com o estudo do texto, focalizando a construção de discursos persuasivos por meio da articulação de recursos expressivos da língua, a tradição escolar, pautada no estudo conceitual sobre a língua, transformou-a em padrão de expressão estética da língua a ser imitado na elaboração de textos *autênticos*. Nesse percurso, ainda assim, o estudo da gramática tinha primazia sobre o estudo do texto nas práticas de ensino e aprendizagem de Português, constituindo-se como conteúdo autônomo, pautado no processo de memorização e em exercícios classificatórios até meados da década de 1970, quando passou a sofrer duras críticas motivadas pela consolidação de estudos no campo da ciência linguística.

Apesar de os discursos acadêmicos e de as propostas teóricas em torno da reversão desse quadro de enraizamento gramatical se tornarem mais recorrentes e cederem espaço ao estudo do texto em sua integridade, de acordo com pesquisas empreendidas no contexto escolar (ANTUNES, 2003; 2009; GERALDI, 2003; BRITTO, 1997), tem se visibilizado a caracterização de uma escrita desvinculada das intenções comunicativas do autor e das condições de produção dos discursos e, assim, utilizada como mero exercício de prática do domínio dessa modalidade da língua, paralelamente à análise conceitual, ou seja, pretextos para a fixação do que se chama de as *regras do bem falar e escrever*.

Tais exercícios, rotulados por Geraldi (2003 [1991]) como *redações escolares*, não fornecem condições favoráveis à produção de textos *reais* e à expressão do projeto de dizer do aluno, pois se distanciam de suas vivências e dos usos sociais da escrita, não levando em conta elementos como a dialogicidade nas produções escritas, o conhecimento de mundo dos alunos sobre a temática do texto, os objetivos implícitos nessa atividade (distintos de mero instrumento de avaliação), a definição da estrutura do texto e do contexto de produção, enfim, desconsiderando as operações processuais implicadas na

⁶¹Componente curricular do ensino de língua portuguesa no Brasil que predominou do século XVI ao XIX, ao lado das disciplinas de poética e gramática, as quais constituíam o que se denominava de *trivium*, que mais tarde foi fundido em um módulo curricular, constituindo a disciplina chamada *Português*. A retórica clássica, inicialmente, ocupava-se da elaboração de textos argumentativos para a modalidade oral da língua, a oratória, mas passou a se ocupar também dos textos escritos, como a elocução formal.

construção de um texto, tomando sua produção como uma atividade “[...] improvisada, sem planejamento e sem revisão, na qual o que conta é, prioritariamente, a tarefa de realizá-la, não importa o que se diga’ e o ‘como se faça’ ” (ANTUNES, 2003, p. 27). Essas constatações nos levam a caracterizar as *redações* como atividades que estimulam a disposição de uma produção discursiva simulada, sem autoria, sem propósito comunicativo, sem recepção (ANTUNES, 2009), repercutindo nas dificuldades do aluno em lidar com a escrita no contexto escolar.

A condição pouco expressiva das *redações escolares*, segundo Antunes (2009), se dá, sobretudo, pela ausência de se ter algo a dizer, muitas vezes agravada pelo fato de não haver um trabalho prévio de discussão sobre a temática do texto, pela falta de planejamento e ausência da posterior revisão do texto, resultando na obviedade e na irrelevância das informações. Como, em geral, se tem dado uma ênfase ao teor gramatical das produções escritas, a única motivação que o aluno tem para escrever é receber uma nota pela sua produção ou, melhor dizendo, pela maneira supostamente ‘correta’ (e a única) de utilizar os recursos linguísticos, num movimento de higienização ortográfica (GERALDI, 2003 [1991]; 2006 [1984]; FRANCHI, 2006). Assim, apesar de os elementos da superfície do texto serem importantes, não são suficientes por si sós; há que se considerar uma gama de fatores (sejam pragmáticos ou linguísticos) envolvidos nas situações da produção escrita.

Além disso, segundo Antunes (2003; 2009), as *redações* têm sido tomadas como objetos de ensino legítimos e únicos da escrita na esfera escolar, caracterizando-se como textos genéricos, sem estrutura definida, sem intenções e sem condições específicas de produção. Assim, a escola tem tomado as tipologias textuais, como a *dissertação*, a *narração* e a *descrição*, como textos empíricos, inviabilizando a escrita de textos em uma diversidade de gêneros discursivos, com propósitos e estrutura composicional distintos. Para Geraldi (2003 [1991]), as únicas definições em relação à produção das redações é *o que se deve dizer e como dizer*, impondo determinados padrões textuais e destituindo a singularidade autoral das produções de textos. A apresentação desses modelos engessados aos alunos, segundo Geraldi (2003 [1991]), torna a escola uma disseminadora dos clichês, porque fixa determinadas regras de construção de texto, especialmente em se tratando do uso de expressões cristalizadas, limitando a capacidade de o aluno se assumir como autor e subordinando-o ao discurso hegemônico transmitido pela escola. O receio do aluno em se expor contrariamente a esses discursos e de, assim, ser prejudicado em relação à avaliação feita pelo professor

resulta em produções bastante semelhantes, mesmo que oriundas de alunos diferentes, com vivências diferentes, pois destinadas a um mesmo fim, a correção gramatical. Desse modo, o aluno não demonstra interesse nem vontade em dizer e, assim, reproduz o que a escola ideologicamente transmite. A esse respeito, Antunes (2003, p. 50) afirma que as redações escolares, do modo como têm sido empreendidas em sala de aula, caracterizam

[...] uma escrita uniforme, sem variações de superestrutura, de organização, de sequência de suas partes, corresponde a uma escrita sem função, artificial, mecânica, inexpressiva, descontextualizada, convertida em puro treino e exercício escolar, que não estimula nem fascina ninguém, pois se esgota nos reduzidos limites das próprias paredes escolares.

Outro fator que pesa consideravelmente nas produções textuais escritas é a ausência de especificação do interlocutor, pois, assim como resalta Geraldi (2003 [1991]), é ele quem orienta a mobilização de determinados recursos expressivos da língua, de informações a se dizer e de como as dizer em função das intenções comunicativas do autor, pois de nada vale o esforço do autor se não há um leitor específico, ao menos idealizado, que possa agir ativa e responsivamente⁶² (BAKHTIN, 2011 [1934/35]) ao seu discurso. A escola, no entanto, via de regra, tem se mostrado indiferente a essa questão, negando o caráter interativo da língua, pois “[...] a escrita sem destinatário não é exercício de linguagem. Na vida real, ninguém fala para ninguém” (ANTUNES, 2009, p. 88). Desse modo, segundo Antunes (2003), o *outro* desaparece nas aulas de Português, o que torna a atividade de escrita na escola dolorosa e artificial, pois “[...] sem o outro, do outro lado da linha, não há linguagem.” (p. 47). Isso acaba resultando no desinteresse e na dificuldade do aluno em escrever e mobilizar os recursos linguísticos adequados à situação comunicativa e, assim, na possibilidade de se assumir como autor.

⁶² Para Bakhtin, no processo comunicativo, não há o modelo de locutor ativo e interlocutor passivo, mas o de interlocutor que assume uma atitude responsiva ativa, considerando que “Todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada” (BAKHTIN, 2011 [1934/35], p. 89).

Britto (2006 [1984]), no entanto, argumenta que a dificuldade dos alunos em relação à produção escrita não se dá em função da ausência de um interlocutor concreto, mas sim devido à sua forte presença, o professor, que lerá e avaliará essa produção. Segundo o autor, o professor, muitas vezes, tem se colocado como interlocutor privilegiado (e o único), fazendo com que o aluno molde sua escrita às exigências e aos *gostos do professor*, pois, sobretudo, é a imagem do interlocutor que comanda a decisão do autor. Como as *redações* são vistas como meros exercícios escolares, a concepção fortemente marcada de que o professor julgará o texto do aluno faz com que esse mesmo aluno simule um dizer que não é seu e que volte sua preocupação à reprodução dos modos de dizer fixados pela escola no trabalho com a produção de textos.

Por essa perspectiva, o trabalho didático com a produção de textos escritos na esfera escolar – as decantadas *redações* – assume um caráter de artificialismo, desvinculado do uso efetivo da língua, pois passa somente a ter finalidade como atividade de preenchimento de espaços em branco (GERALDI, 2003 [1991]; ANTUNES, 2003; FRANCHI, 2006), para que o aluno prove ao professor que sabe escrever, e, ainda, como instrumento de avaliação do professor, numa espécie de devolução à escola daquilo que ela lhes diz (GERALDI, 2003 [1991]; 2006, [1984]). Sob essa perspectiva, a escrita é concebida apenas como instrumento de codificação linguística. Visibiliza-se, desse modo, que a forma como a prática da redação escolar tem sido encaminhada nas atividades de ensino e aprendizagem não tem partido das vivências e escolhas dos alunos, nem levado a sério suas interpretações, “[...] mas [tem havido] uma compreensão privilegiada pelos sentidos postos em circulação pelas leituras privilegiadas” (GERALDI, 2010a, p. 143). Nesse sentido, é negada ao sujeito a dimensão da subjetividade e a função social da linguagem como mediadora nas interações verbais (BRITTO, 2006 [1984]; 1997), já que não há razões concretas nem condições favoráveis e específicas que orientem a produção de discursos.

A reversão desse quadro – reiteramos, agora em foco específico, registro já feito ao longo desta dissertação – requer que as atividades de produção de tais *redações*, assim como propôs Geraldi (2006 [1984]), saiam de sua condição de produções *para* a escola, pois têm como objetivo principal o exercício mecânico da escrita, e se tornem produções *na* escola, ou seja, atividades que, apesar de acontecerem no contexto escolar, cabendo aí a interlocução do professor, possuem objetivos específicos, razões para dizer, conteúdos temáticos definidos e

interlocutores situados e concretos que orientam o trabalho do aluno, visando, assim, à ação interlocutiva efetiva. Tal proposta, no entanto, não resultou apenas em uma mudança de nomenclatura, mas também numa mudança de concepção e perspectiva teórico-epistemológica para as práticas de escrita na escola, ou seja, o texto não podia ser mais visto como artefato tomado em sua imanência e abstração. “Falar em produção exige considerar de outra forma os estudantes, que de meros aprendizes passam a agentes deste processo: ninguém pode escrever pelo outro” (GERALDI, 2010a).

A necessidade de uma mudança de ação metodológica com a produção textual, motivada pelos movimentos de ressignificação do ensino de Língua Portuguesa e pelas fragilidades de formação do produtor de textos na escola, implicou também uma nova concepção de *escrita* e, assim, de *língua*, a de *língua* como *espaço de interação*: essa perspectiva histórico-cultural a que vimos fazendo ampla remissão ao longo desta dissertação favorece o exercício de autoria por parte do aluno, porque está ancorada num conjunto de condições de produção favoráveis e específicas e traz consigo a possibilidade de marcar-se discursivamente (BRITTO, 1997; GERALDI, 2003 [1991]), erigindo-se de modo a favorecer o desenvolvimento de habilidades na modalidade escrita de acordo com o contexto em que enunciadorees – nesse caso, os alunos – estão inseridos. Assim, segundo Geraldi (2003 [1991]) a produção de textos na escola requer o agenciamento de operações discursivas que possam contribuir para uma materialização adequada à situação comunicativa e ao interlocutor do projeto de dizer do aluno.

É nesse sentido que, ao tomar as produções de texto (produções *na* escola) como atividades didáticas, segundo nos aponta Antunes (2003), a escola – e especificamente o professor de Português –, deveria levar o aluno a atentar para as distintas etapas da produção escrita, como o planejamento, a enunciação linguística (o ato de escrever), a revisão e a reescrita. Para a autora, isso tende a reforçar a atitude efetiva do sujeito autor como aquele que toma decisões na efetivação do seu projeto de dizer conforme as necessidades da situação comunicativa. Além disso, para que o aluno tenha o que dizer – e esse dizer seja efetivamente relevante para a situação comunicativa em que se encontra –, é preciso conhecer aquilo sobre o que vai se enunciar, sob prejuízo de cair na obviedade, processo que demanda, assim, uma busca constante de expansão do conhecimento. Eis a importância de o professor promover um trabalho articulado com a leitura de textos diversos que atuarão como alimentação temática, configuracional e linguística para as produções escritas dos alunos. Assim, as sugestões metodológicas de

que as produções escritas concretizadas no contexto escolar saiam de sua condição de *redação*, em nossa compreensão, tem profundo imbricamento com as discussões de natureza teórico-filosóficas de que nos ocupamos em capítulo anterior. Assumir posturas dessa ordem implica, ainda, discutir o processo de refacção dos textos compreendidos como *atos de dizer* que se materializam em *produções textuais escritas* em *gêneros do discurso* específicos; trataremos da refacção na seção que segue.

2.4 O ATO DE REVER O DITO: A REESCRITA COMO PARTE DO PROCESSO DA ESCRITA

A partir da concepção de linguagem adotada por nós neste estudo – a de *língua* como *objeto social* –, tomamos o texto como lugar da interação, e, assim, como espaço para negociações e construção de sentidos. Então, ancorados nas concepções bakhtinianas, defendemos que o discurso materializado no texto sempre remete a alguém e espera desse alguém uma atitude responsiva, seja ela a concordância ou não aceitação daquilo que foi dito, seja uma resposta explícita e divulgada a esse discurso; de todo modo, sempre a compreensão derivada do encontro de que se constitui a interação.

2.4.1 Considerações iniciais sobre a reescrita na escola

Segundo Bakhtin (2011 [1952/53]), o texto só se dá em sua completude quando na interlocução entre os sujeitos. Em se tratando do foco desta dissertação: “Tudo o que é escrito se completa quando é lido por alguém” (ANTUNES, 2009, p. 192). O ato de dizer, nesse contexto, implica necessariamente o ato de rever o dito, pois o tempo de elaboração verbal é distinto do tempo de recepção, cabendo ao enunciador adaptar seu discurso às especificidades de seu interlocutor e à natureza da reação-resposta inferida ou materializada. Não se trata, portanto, de uma produção isolada, para ninguém, mas uma produção que só se concretiza quando tomada a conhecimento de alguém, de quem se espera uma contrapalavra que possa motivar a reelaboração do projeto de dizer do enunciador.

Os textos que se produzem na escola, portanto, são sempre direcionados a alguém, mesmo ao professor como leitor privilegiado, cabendo a ele se posicionar diante daquilo que foi dito e sugerir apontamentos ao aluno visando à reelaboração. O ensino da produção textual escrita, assim, mais do que envolver a consciência sobre as

condições de produção e a sua materialização inicial, implica um processo interlocutivo entre professor e aluno (podendo também ser uma relação aluno-aluno), por meio do qual ficam evidenciadas as necessidades de reelaboração textual. Sendo assim, toda escrita demanda uma reescrita, que se dá geralmente a partir do olhar do outro, seja ele nosso interlocutor ou o *outro* que está em nós quando nos distanciamos de nossas produções, com o intuito de analisá-las.

O processo de construção e reconstrução do texto numa relação interlocutiva envolve uma série de operações discursivas, de modo que se possam agenciar recursos linguísticos visando ao interlocutor e à situação enunciativa. Para Geraldí (2003 [1991]), as *operações discursivas* são atividades de formulação textual e implicam atividades menores que envolvem a construção global do texto e a materialização do projeto de dizer do enunciador. Em tais operações, segundo o autor, mais do que operar *sobre* a linguagem, operamos *com* a linguagem e ao mesmo tempo somos por ela operados – operação *da* linguagem –, numa relação constitutiva entre linguagem e sujeito. Embora pareçam focalizar apenas a superfície do texto, as atividades de produção textual envolvem etapas complexas que se dão também em função do contexto interacional, pois mais do que refletir sobre os usos linguísticos, é necessário atentar para as etapas de planejamento, de elaboração, revisão e reelaboração de um texto (ANTUNES, 2003). Quanto a isso, Fiad (2010, p. 5) escreve:

[...] a reescrita de textos no contexto escolar fundamenta-se nas teorias da enunciação, que consideram a língua como um fenômeno social, uma forma de ação, de interação entre sujeitos [...] Desse modo, entende-se a língua não como um sistema previamente construído, do qual os sujeitos se apropriam nas diferentes situações de interação, mas sim como um sistema que prevê recursos linguísticos que são explorados indefinidamente nas interações.

Entendemos, portanto, a *reescrita*, ou *refacção textual*, como a reelaboração do texto em função das demandas interacionais que se processam a partir das retomadas e reflexões sobre os modos de dizer, não se limitando à simples higienização das *impropriedades* gramaticais. Isso implica, segundo nosso entendimento, que as atividades de produção de textos escritos na escola levem o aluno a se distanciar de sua produção, de forma a refletir sobre ela e perceber os

possíveis problemas que poderão prejudicar a relação interlocutiva. Num primeiro momento, devido a pouca experiência ou à falta de hábito dos alunos com o processo de revisão de seu texto, é importante que o professor intervenha nas produções escritas até que os alunos possam tornar frequente o ato de revisar seu próprio texto. Segundo Ruiz (2001), os alunos têm mais sucesso em sua produção discursiva quando inseridos num processo de interlocução com o professor, que, por meio de seu texto, aponta-lhes caminhos para que possam melhorá-lo. Além disso, segundo Antunes (2003, p. 163),

O que parece inaceitável é deixar que se instale no aluno a postura alienante de transferir para o professor o poder absoluto de revisar, julgar, avaliar e reformular seu texto. Assim, não se desenvolve no aluno a autonomia, que requer procura crítica, auto-avaliação, levantamento de hipóteses, busca da melhor alternativa, atitudes essenciais para quem empreende qualquer aprendizagem não-mecanicista.

A condição pouco expressiva das produções de textos em muitos contextos escolares tem se dado principalmente pela ênfase atribuída ao teor gramatical das produções escritas, como se tal aspecto fosse o único a caracterizar a relevância textual. Some-se a isso a desatenção aos fatores que se vinculam ao momento anterior ao da materialização do discurso, que deve se dar mais propriamente na etapa de planejamento textual, como é o caso da necessidade de se *ter o que dizer*, de receber instruções claras para a realização da atividade, de empreender discussões prévias sobre a temática solicitada, de trabalhar com a intertextualidade; enfim, a consideração de procedimentos que contribuem para o planejamento daquilo que se vai dizer, considerando, ainda, a necessidade de escrever diferentes versões.

Assim, na tentativa de superar a centralidade nos elementos gramaticais das produções escolares, defendemos um olhar diferenciado sobre o ato da escrita, a ser concebido como um ato provisório, como um rascunho daquilo que se quer dizer, pois é necessário que o aluno perceba a importância de revisar e reescrever um texto e reajustá-lo às intenções e situação interacionais. Para Antunes (2003), assim como para Britto (1997), os alunos deveriam escrever um menor número de textos e reescrever mais vezes um mesmo texto, de forma a ressignificar tais atividades e torná-las processos constitutivos das práticas escolares.

A partir desse olhar alternativo sobre a produção escrita, Geraldí (2003 [1991]) defende uma postura do aluno como sujeito leitor-autor e do professor como leitor-co-autor do texto do aluno, visando à produção conjunta de sentidos. Dessa forma, ao professor cabe sugerir, questionar, apontar; enfim, facultar ao aluno refletir sobre suas realizações linguísticas, mas também sobre as condições de produção dos textos, de forma a torná-los ponto de partida e chegada do ensino da produção textual, instando no aluno a incorporação do processo da reescrita como parte da atividade de produção de texto, bem como um olhar crítico sobre sua configuração.

Eis a importância de abordar o texto sob uma perspectiva epilinguística, ou seja, por meio de atividades que demandem a reflexão sobre os recursos expressivos da língua, incidindo tanto em aspectos estruturais (autocorreções, hesitações, reelaborações, pausas longas, etc.) quanto sobre aspectos discursivos (solicitação de resposta etc.). Tais atividades favorecem o ato de rever o dito, pois a análise linguística não remete à análise de frases isoladas e descontextualizadas, mas ao contexto de uso da língua e dos projetos de dizer, já que segundo Geraldí (2003 [1991], p. 192), “Incluem-se nas atividades de análise linguística as reflexões sobre as estratégias do dizer, o conjunto historicamente constituído de configurações textuais”. Podemos considerar, então, conforme aponta Bonini (2002, p. 37), que “[...] o texto é objeto de *auto-feedback* e de feedback externo (sendo o professor uma via).”

Segundo Ruiz (2001, p. 203-204),

[...] existe dificuldade na tarefa de revisão. Ora, a análise linguística não é outra coisa senão um trabalho do sujeito. E todo trabalho, pela própria natureza, exige esforço (é movimento). Esforçar-se por compreender (ler) ou re/dizer (escrever) o texto do outro (ou o próprio) de muitas formas diferentes é uma tarefa trabalhosa, sim, por isso pode parecer ‘difícil’ para quem a executa. Mas é justamente esse trabalho que vai levar o sujeito a fazer o esforço necessário para sair do lugar, da provável inércia comunicativa de seu texto, pois é nesse movimento de voltar para o próprio texto (relendo-o) e de refazer o próprio texto (reescrevendo-o), que o sujeito dará o passo acertado na direção de um novo lugar, um lugar

que garantirá o cumprimento do propósito primeiro de sua escrita: a interação.

Em muitos contextos escolares, no entanto, a escrita é considerada apenas como prática escolar que costuma se esgotar nos exercícios de *redação*, tornando artificial a atividade de produzir textos e, por vezes, servindo apenas como produto a ser avaliado. Percebe-se, assim, um trabalho em torno da escrita sem planejamento, caracterizando-a como uma atividade improvisada, sem esforço e sem sentido. Além disso, para Antunes (2003, p. 58), “[...] normalmente, a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem focado apenas a escrita gramaticalmente correta”, no entanto essa é uma etapa intermediária entre o planejamento e a reescrita e demanda a consideração dessas etapas. Para Antunes (2003), a qualidade do texto dos alunos muitas vezes é comprometida em função da falta de oportunidade que lhe é dada em planejar e revisar seu texto. A ênfase na correção gramatical, segundo Geraldi (2010a), silencia aqueles que não sabem falar ‘corretamente’, pois está vinculada à manutenção do poder de uma minoria com a finalidade de, supostamente, garantir a ordem social.

A falta de atenção no processo da revisão do texto por parte do aluno pode ser desencadeada também pela ausência de um estudo da integridade do texto, que muitas vezes tem sido abordado por meio de fragmentos verbais. Essa abordagem superficial, segundo Antunes (2009), poderia ser superada por meio da focalização nas propriedades de um texto, tornando-as objetos de estudo, de modo a levar o aluno a perceber e refletir sobre muitas de suas regularidades discursivas. Para a autora, a característica de formalidade de um texto, tendo em vista a seleção de um léxico rebuscado, acaba mascarando sua condição de discurso esvaziado. Essa falta de interesse pelo sentido do texto, muitas vezes encontrada nas avaliações docentes, influencia a concepção de escrita do aluno e restringe a aspectos gramaticais. Isso desencadeia, então,

[...] a irrelevância de um dizer insignificante, sem interesse, sem sabor, sem expressividade. [...] a prática de um discurso vazio, igual, submetido a uma única fórmula, bem diferente da diversidade de discursos que ocorrem nas interações da comunicação escrita cotidiana (ANTUNES, 200, p. 138).

Tendo em vista a necessidade de ressignificação das práticas escolares que toma a escrita como improviso, produto de avaliação formal, é importante discutir como tem se dado as intervenções docentes sobre o texto dos alunos, ou seja, a forma como esses profissionais tendem a lidar com as produções escritas discentes – foco da próxima subseção – e com as possíveis fragilidades nelas encontradas a fim de que possamos refletir sobre práticas mais significativas.

2.4.2 A leitura docente do texto do aluno

Segundo Fiad (2006), podemos encontrar atualmente uma circulação cada vez mais frequente de teorizações sobre as escritas escolares que evidenciam o cuidado que o professor deve ter quanto às abordagens metodológicas em torno das avaliações da produção textual. Esse novo olhar, motivado pela concepção de texto como interação, sugere uma ação metodológica que não julgue as produções escritas dos alunos sob uma perspectiva normativa da língua, mas as tome como indícios dos processos mobilizados pelo aluno e de suas possíveis fragilidades. Segundo Fiad (2006), no entanto, os professores ainda não têm claros os fatores que indicam a construção de um ‘bom’ ou ‘mau’ texto. Para ela,

As análises acadêmicas não têm sido suficientemente “transformadas” em bons filtros para auxiliarem os professores a analisarem os textos, a fornecerem explicações para os problemas e a conduzirem os alunos a produzirem escritas alternativas às anteriormente avaliadas como problemáticas (FIAD, 2006, p. 316).

Tais incompreensões teóricas por parte dos docentes, muitas vezes motivadas pelas confusões terminológicas e conceituais dos documentos-síntese elaborados ao professor, podem se dar, segundo Antunes (2009), em função do próprio termo *correção* dado à avaliação das atividades dos alunos, que traz consigo uma concepção arraigada de correção gramatical. Para Antunes (2003, p. 161),

O fato de o professor, diante dos trabalhos dos alunos, ter apenas que procurar os erros tornou-se uma coisa tão natural que o termo consagrado para essa leitura do professor é ‘corrigir’. [...] Na

verdade, o professor não lê, não avalia o que os alunos escreveram: o professor ‘corrige’, porque, como revisor, só tem olhos para os erros.

Entendemos que apesar de muitos professores adotarem a prática da reescrita como constituinte das ações em sala de aula, dentre eles há quem o faça sob visões distorcidas, que podem ter sido motivadas, segundo Rodrigues (2003), pelas incoerências teórico-conceituais apresentadas em documentos oficiais, em especial nos PCNs (BRASIL, 1998), que misturam concepções distintas de *texto* e *gênero*, por exemplo. Esses atravessamentos contribuem para que muitas práticas escolares tomem o *texto* como objeto formal de correção, centrando o foco exclusivamente nos elementos linguísticos, desvinculando-as da dimensão interativa. Esse é um dos fatores que levam Geraldi (2003 [1991]) a afirmar que na escola há muita *escrita* e pouco *texto* concebido como *discurso*.

Em função do vínculo entre as concepções de *língua* e as atividades pedagógicas e as avaliações realizadas nas práticas escolares, o texto tomado como produto de codificação e decodificação tem sido considerado como instrumento de ‘correção’ e seleção dos alunos, os quais devem devolver, muitas vezes de forma fiel, aquilo que lhes foi ‘transmitido’ pelo professor. Para Geraldi (2006 [1984]), o professor deveria avaliar o processo da escrita e não o produto, que por vezes tem sido restringido a uma única versão, tomando-a como versão definitiva. A atividade da escrita, portanto, demanda tempo e implica reelaborações, ou seja,

[...] a refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se releem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos (BRASIL, 1998, p. 77).

Nas ações escolares, nega-se, muitas vezes, a proposta discursiva do produtor de textos em razão da leitura superficial do texto feita pelo professor. A fim de superar essa concepção, Antunes (2003) sugere uma avaliação que se dê em função da aprendizagem e não das finalidades seletivas e dos eventos isolados, focalizando prioritariamente os elementos que garantem o sentido, a coerência e a clareza do texto, ou seja, os elementos que contribuem para compreensão global do texto. É

preciso, ressaltar, no entanto, que a autora não nega a importância de se tomar a ortografia como objeto de ensino, mas não aconselha que ela seja tomada como objeto prioritário e único. Para a autora, “A correção ortográfica virá como exigência da própria coerência do texto, que, em certas situações, para estar adequado, precisa estar ortograficamente correto” (ANTUNES, 2003, p. 164). Assim concebendo a avaliação da produção textual, Ruiz (2001, p. 205) afirma que

Um professor que considere a redação do aluno uma interlocução verdadeira, reagirá ao texto como um leitor, mesmo sendo ele um leitor diferenciado [...] Olhará, pois, para o texto do aluno como um todo. E, mesmo que não deixe de lado os prováveis probleminhas localizados (de concordância, de acentuação, de ortografia etc.), estará preocupado, muito mais, com o recado desse aluno, com o que ele tem para dizer, e com o que ele conseguiu veicular com as formas que utilizou; enfim, se ocupará prioritariamente da coerência global da redação, da sua macroestruturação, da sua organização como texto.

Ao invés de assumir um papel de *leitor-corretor* (GERALDI, 2010a), o professor deveria agir como um coautor, empreendendo seu trabalho por meio de uma relação cooperativa. Geralmente, o professor aponta somente aquilo que tem de ruim no texto, não dando crédito de coerência ao texto do aluno. “A correção consiste, dessa forma, no trabalho de marcar no texto do aluno as possíveis ‘violações’ linguísticas nele cometidas contra uma suposta imagem do que venha a ser um bom texto” (RUIZ, 2001, p. 48), fazendo com que o aluno não reflita sobre as inadequações de sua escolha e aceite passivamente tais ‘correções’.

Quando somos ‘meros’ falantes da língua, segundo Ruiz (2001), nos esforçamos para compreender o texto como coerente e realizamos um exercício de cooperação, mas quando o professor assume o papel de *corretor* age de forma não cooperativa, na expectativa de encontrar falhas. Desmitificando essa questão, a autora acredita que a correção do texto é um processo que continua no aluno, pois ele retoma seu texto a fim de reformulá-lo atentando às observações do professor. Assim, a correção visa à reescrita do texto pelo aluno, não sendo tomada como um fim em si mesma.

Isso significa que uma correção para além da assepsia, da higienização e da profilaxia linguística do texto tratará de se ocupar também do agenciamento, pelo aluno, de inúmeros fatores que interferem na construção da significação, e que não são imanentemente linguísticos: a situação imediata, a imagem recíproca dos interlocutores, o conhecimento partilhado (ou não), as negociações e os ajustes de sentido, as pressuposições, os implícitos, as inferências etc. (RUIZ, 2001, p. 231).

É necessário, então, segundo Antunes (2009), que os professores ressignifiquem suas concepções de avaliação, tomando-as como vinculadas aos usos que se faz da língua, pois a postura do professor em relação à intervenção no texto do aluno é condicionada pela concepção de *linguagem* e *ensino* que adota. Assim, para ela, “Não apenas o ensino, mas também a avaliação podem, neste instante, desfrutar de bases teóricas capazes de respaldar opções pelas múltiplas competências implicadas nos usos da modalidade oral e da modalidade escrita da língua” (ANTUNES, 2009, p. 226). Tais subsídios teóricos procuram ampliar a concepção de avaliação e de escrita, tomando tal atividade como complexa e processual, desvinculada da mera higienização linguística.

Nesse sentido, as rasuras encontradas nos textos dos alunos indicam suas possíveis mobilizações, tanto no que se refere à revisão quanto à reflexão dos modos de dizer, por isso não podem ser desconsideradas. Para Fiad (2006, p. 324), “Os textos dos alunos servem como orientação para o professor depreender o conhecimento que os alunos têm dos gêneros e também das alterações individuais que efetuam nos gêneros”. Em muitos contextos escolares, os professores tendem a higienizar tais rasuras, levando o aluno a conceber a escrita como uma atividade sem reformulação, e a reescrita como uma atividade para “[...] passar um texto a limpo [...]” (ANTUNES, 2003). Para Ruiz (2001, p. 32),

Ao ler uma redação escolar, o professor certamente depara com lacunas de várias ordens, tal qual um leitor comum. E isso o faz buscar no contexto e no cotexto as informações que lhe permitem seguir as pistas (*cues*) deixadas pela

redação acerca de sua significação. Entretanto, por força das circunstâncias, ao assumir o papel de corretor, que social e institucionalmente lhe é atribuído (ou seja, ao se colocar não mais como um leitor comum, mas como um leitor diferenciado), o professor muitas vezes tenta, por meio da correção, exigir do aluno produtor uma postura de transparência total, solicitando que este resolva todas as opacidades do texto – o que, [...], é praticamente impossível não só para o aluno, como para qualquer produtor de textos.

Uma maturidade na escrita, segundo Antunes (2003), implica esforço, determinação, prática e tentativa, e além de tudo uma atividade frequente de leitura, pois é por meio dela que os alunos conseguem apreender as regularidades e particularidades da escrita. É importante, então, que se leve os alunos a operar sobre a linguagem, de modo a perceberem a riqueza de recursos linguísticos disponíveis para a construção de textos, para que assim possam assumir uma postura de revisores de seu próprio texto, não limitando tal tarefa como exclusividade do professor. É assim que Franchi (2006) sugere que não se deve tomar a estrutura linguística como objeto pronto e a ser fixado, mas abrir possibilidades de outros modos de dizer.

A revisão de um texto, segundo Antunes (2003; 2009), supõe “[...] idas e vindas, cortes e recortes, supressões, permutas, acréscimos e outros tantos ajustes” (ANTUNES, 2003, p. 152); ou seja, o ato de revisar e de reescrever reforça a dimensão processual e interativa da escrita, sendo a reescrita parte desse processo. A revisão do texto deve ser um procedimento constante na rotina escolar, e o professor não deve avaliar apenas a versão final, mas a trajetória do aluno até ela. Nessa direção, Antunes (2003) sugere revisões tanto individuais quanto coletivas, sempre levando-se em conta os objetivos pretendidos, os interlocutores, a situação de comunicação e a adequação ao gênero produzido. Assim, para escrever e reescrever bem é necessária uma prática constante de uso e reflexão, num crescente aprimoramento.

Grillo (1995), ao investigar o modo como as intervenções do professor incidem sobre os textos reescritos pelos alunos, concluiu que o sucesso no processo de refacção se dá quando o professor tem habilidades para perceber os problemas mais relevantes dos textos e quando o aluno tem habilidades em encontrar soluções adequadas para os possíveis problemas de incompreensão do texto. Nesse mesmo contexto, Ruiz (2001, p. 47), tematiza as intervenções docentes

encontradas nas produções escritas dos alunos e conclui que “A esmagadora maioria não intervém efetivamente sobre o texto-produto das versões intermediárias ou finais, como o faz relativamente à primeira versão.” A autora observa que as intervenções dos professores se apresentam sobrepostas ao texto do aluno e geralmente apresentam soluções para os problemas encontrados.

Para descrever as formas de intervenções docentes nos textos analisados em sua pesquisa, Ruiz (2001) toma como referência a tipologia de correção de Serafini (1989), sendo elas: correção indicativa, correção classificatória e correção resolutive. A *correção indicativa* é aquela em que o professor indica as inadequações do texto, trata-se de “[...] apontar, por meio de alguma sinalização (verbal ou não, na margem e/ou no corpo do texto), o problema de produção detectado” (RUIZ, 2001, p. 55), de modo que o aluno possa, por si só, retomá-lo; a *correção classificatória* se refere à classificação do problema encontrado por meio de um conjunto de símbolos, abreviação e letras, fazendo com que o aluno reflita sobre as inadequações de seu texto; a *correção resolutive* se refere à reescrita pelos professores das palavras/frases que apresentam algum problema, ou seja, apresenta-se uma solução ao aluno, bastando a ele acatá-la ou não. Segundo Ruiz (2001), a correção resolutive tende a criar um processo monofônico, pois apresenta de antemão as alterações a serem feitas, desconsiderando, assim, o papel ativo do aluno, enquanto as outras correções (indicativa e classificatória) implicam a participação do aluno na medida em que o professor pressupõe a presença do outro e seu papel ativo na construção do sentido e das alterações a serem realizadas. Para Geraldi (2003 [1991], p. 160), “A não escuta do professor ou seu mutismo empurrariam a ambos, alunos e professor, à monologia.”

O aluno, sem ser levado a pensar a inadequação de sua escolha ou o porquê da substituição apontada, recebe passivamente esta interferência do professor e parte para a próxima experiência, sem ter ampliado sua própria capacidade de avaliar o que lê, o que diz ou o que escreve (ANTUNES, 2003, p. 158).

Em função de outras intervenções encontradas nos textos dos alunos, Ruiz (2001) complementa a classificação de Serafini (1989), apresentando outra classe não prevista pela autora, a *correção textual-interativa*. Tal intervenção se refere aos comentários mais longos feitos

pelo professor, geralmente encontrados no *pós-texto*, sendo muitas vezes tomados como bilhetes. Em geral tais bilhetes têm duas funções, tratar da tarefa de revisão pelo aluno (problemas do texto) e tratar da tarefa de avaliação do professor, sendo usados quando as demais intervenções não são satisfatórias. Tal estratégia metodológica de avaliação do texto do aluno reforça o processo interlocutivo professor-aluno e a perspectiva dialógica e polifônica da linguagem, tomando o trabalho com o texto como objeto do discurso. Por essa abordagem, pode-se tematizar tanto o comportamento verbal quanto o não verbal, (como, por exemplo, a discussão sobre os problemas, os elogios, as cobranças), indo além das correções corriqueiras, pois as intervenções

[...] constroem-se quando o professor toma como objeto de discurso de sua correção não mais apenas o modo de dizer do aluno (como é o caso das demais correções), mas também o dizer desses alunos, ou, então, a atitude comportamental (não-verbal) desse aluno refletida pelo seu ato de dizer (revisando) ou não-dizer (não-revisando) a propósito da correção do professor, ou, ainda, a própria tarefa interventiva que ele mesmo, professor, está realizando no momento [...] (RUIZ, 2001, p. 74).

Assim, Segundo Ruiz (2001), a *correção textual-interativa* tende a tornar o processo da reescrita mais claro e interessante, levando o aluno a se sentir como sujeito ativo que negocia e constrói com o outro novos sentidos, e não aquele sujeito passivo que acata as decisões monológicas do professor. A autora, no entanto, alerta que tais intervenções (*indicativa, classificatória, resolutive e textual-interativa*) não precisam necessariamente ser tomadas de forma isolada, tendo em vista que a mescla dessas abordagens facilita a focalização dos problemas mais relevantes.

2.4.3 Considerações finais sobre a reescrita na escola: implicações ontológicas e axiológicas do processo de refacção

A importância da intervenção do professor nas produções escritas dos alunos e a adoção de práticas relevantes remetem à atividade da escrita concebida como um exercício de autoria, de construção conjunta de sentidos com fins comunicativos relevantes socialmente, não mais como rotulagem de frases soltas e aleatórias. Essas perspectivas teóricas,

oriundas do movimento de reformulação do ensino – décadas de 1980 e 1990 –, e, por implicação, no que temos chamado aqui de *ideário histórico-cultural*, passaram a considerar a escrita como atividade funcionalmente diversificada, construída na interação, que não se presta unicamente a exercícios escolares de fixação da norma. Como aponta Fiad (2010, p. 5), esse novo olhar sobre a linguagem e, assim, sobre o texto focalizou

[...] o reconhecimento da escrita como um trabalho; a reescrita passou a ser entendida como um objetivo (aprender a escrever é aprender a reescrever) e instrumento de ensino, de intervenção; a avaliação dos textos passou a considerar o processo e não apenas o produto final; escrever e reescrever passaram a ser considerados como dois aspectos da mesma atividade.

Repensar o ensino da produção textual em uma perspectiva dialógica da linguagem, pois, é uma necessidade, considerando a ineficiência no tratamento de enunciados neutros e monovocais, que se prestam como meros produtos a serem avaliados. Como a linguagem é o lugar de construção de sentidos, o professor não pode considerar o aluno como sujeito passivo, mas como um interlocutor que interage e contribui para construir os significados. Uma abordagem que vá contra esses princípios torna paradoxal o objetivo geral da disciplina de Língua Portuguesa, estreitamente relacionado à potencialização/ampliação das práticas de uso da língua, pois “Contraditoriamente, só nas aulas de Português é que se exercita a artificialidade de formar frases, o que nega [...] a própria forma de a linguagem acontecer” (ANTUNES, 2003, p. 62). Sendo assim, as atividades de análise linguística, por uma perspectiva epilinguística (GERALDI, 2003 [1991]), contribuem para que o aluno retome suas intuições sobre a linguagem e reflita sobre elas, de modo a ressignificar e expandir os conhecimentos sobre a língua, fazendo-o assumir uma atitude de leitor crítico de seu próprio texto. Reescrever, portanto, implica antes de tudo retomar aquilo que foi dito em função do interlocutor e da esfera de circulação do discurso, de modo a adequá-lo às necessidades de interação. Assim, com o interlocutor e para o interlocutor (no caso específico, o professor), são mobilizados recursos linguísticos e pragmáticos necessários à situação interacional.

Neste sentido, o procedimento básico deve ser discutir com o aluno em que e por que seu texto não está adequado e, na mesma dimensão, descobrir com ele as alternativas de reconstrução de seu dizer. Tal prática tem, inclusive, a vantagem de iniciar o aluno na tarefa de ser ele mesmo o primeiro revisor de seu texto (ANTUNES 2003, p. 162).

Fiad (2009) defende a escrita como uma atividade processual e um ensino voltado às reescritas, pois é usando a linguagem que o sujeito se apropria das expressões da língua, variando os modos de dizer. Para a autora, a reescrita é uma manifestação presente na superfície textual e implica retomada do texto por parte daquele que escreve, sendo uma das etapas das atividades de produção de texto. Assim, “[...] a reescrita é uma atividade metaenunciativa que constitui um retorno sobre o dizer.” (FIAD; BARROS, 2003, p. 1207); ou seja, se constitui como uma escrita que fala do próprio ato de escrever. Embora opte por uma concepção de reescrita mais vinculada à materialidade textual, Fiad (2010, p. 2) reconhece outras possíveis interpretações desse conceito, como destaca a seguir:

O conceito ‘reescrita’ admite várias interpretações, mas, para este trabalho, trago duas delas: a primeira delas remete ao trabalho que é realizado pelo autor do texto, quando retorna sobre seu próprio escrito e realiza algumas operações com a linguagem, que fazem com que o texto se modifique em vários aspectos possíveis; a segunda interpretação implica reconhecer que todo texto é uma reescrita, na medida em que sempre que enunciamos algo estamos, de alguma forma, retomando o que outros já enunciaram. Nessa interpretação, o outro sempre está no discurso: escrever é sempre reescrever.

Assim como o faz Fiad (2010), Macedo (2005) também concebe a reescrita como um processo que se vincula à materialização do discurso, seja oral ou escrito, a partir do qual é possível visibilizar uma nova significação textual. Trata-se de uma atividade que se dá tanto entre o sujeito e o texto quanto entre o autor e o leitor, mobilizadas na interlocução. Desse modo, Macedo (2005) situa a *refação/reescrita*

como uma atividade colaborativa, negociada e conjunta, constatando, por meio de seus estudos, que essa atitude dialógica e, sobretudo, os objetivos concretos para a reelaboração do discurso motivam a atividade de rever e reescrever aquilo que foi dito. Assim, assumir a reescrita como atividade constante das práticas escolares implica adotar uma nova postura de produzir textos, pois

A idéia de investir em “reescrita” surge para dar conta do processo que deveria ser vivenciado pela criança/aluno, na escola, processo esse que inclui as fases de planejamento, produção e revisão textual. Ressalto que a idéia de processo surge, exatamente, para ir de encontro à visão de redação escolar, a partir da qual o texto é um produto de uma simples tarefa cobrada, na escola, para dar conta de uma tradição gramatical, com ênfase no ensino de regras (do bem escrever). A idéia de processo, portanto, busca dar conta dos contornos e conflitos apresentados pelo sujeito-escritor aprendiz, nos momentos em que seleciona, escolhe, retoma, acrescenta seus argumentos, posiciona-se (BORGES, 2007, p. 181).

Segundo Borges (2007), o trabalho com a reescrita em sala de aula tem se vinculado a dois processos polarizados, conforme a concepção de *(re)escrita* que se adota. Por um lado aquele que toma a *reescrita* como tarefa escolar, cabendo ao aluno cumpri-la em função das solicitações do professor; e por outro, o processo que toma a *reescrita* como atividade discursiva e interacional, tomando o aluno como aquele “[...] **que faz escolhas e investe na escrita**, caracterizado pela constituição de objetos discursivos, que representa o objetivo principal da atividade escrita, para o qual se deve direcionar o trabalho de produção do aluno” (BORGES, 2007, p. 181, grifos da autora). Em função da predominância do primeiro processo – de reescrita como mera atividade escolar – nas práticas educacionais, Borges (2007) defende que o professor deve voltar seu olhar para a segunda concepção, ou seja, a de reescrita como uma atividade processual e interativa, que se constitui pelas escolhas dos sujeitos em função da materialização de seu projeto de dizer. Assim,

No trabalho com reescrita, na escola, é necessário que se considerem as propostas dos alunos, que se

discuta sobre seus efeitos de sentido e sobre a construção de objetos de discurso. É imprescindível que seja dada à criança [ao aluno] a oportunidade de refletir sobre o que diz, para quem, como e por quê (BORGES, 2007, p. 182).

Reescrever, portanto, não se limita à focalização nos aspectos ortográficos da língua, pois as decisões sobre a escrita implicam reflexões, adequação ao gênero, ao interlocutor, entre outros, que se dão a partir do distanciamento do texto por parte do aluno para refletir sobre ele.

Fiad (2009) estabelece, ainda, uma relação entre *reescrita* e *autoria*, esta vinculada à singularidade do sujeito, isso porque, para ela, “[...] escrever não é apenas uma questão de saberes lingüísticos, mas também de desejo, de projeto e de negociações” (FIAD, 2010, p. 5). Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad (2000), ao focalizarem as micro-histórias de aquisição da escrita, voltam a atenção para os dados singulares, episódicos e idiossincráticos do processo de escrita, considerando-os indícios que refletem a relação complexa entre sujeito e linguagem, pois o sujeito atua sobre a linguagem e também com ela, numa relação constitutiva entre ambos. Para as autoras, algumas práticas escolares intimidam as marcas de singularidade dos alunos, tendendo, assim, a uma homogeneização dos textos escolares. Visando a uma ressignificação da concepção de escrita, tanto pelos alunos quanto pelos professores, e a uma compreensão das implicações do ato de reescrever nesse contexto, é importante, então, que a escola possa promover atividades que valorizem essas marcas singulares, levando os alunos a refletirem sobre suas escolhas lingüísticas e a conceberem a *reescrita* de modo mais amplo, assim como entende Fiad (2009, p. 9), ou seja, como um

[...] conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem as seqüências recuperáveis visando um texto terminal [...] é considerada importante no contexto de ensino de língua devido a dois aspectos: por um lado refere-se aos processos enunciativos mais gerais, possibilitando modificar as representações sobre a escrita e, com alguma orientação, melhorar sensivelmente as produções escritas; por outro lado, refere-se também aos processos

individuais, caracterizando os alunos em seus diferentes percursos de aprendizagem.

Conceber a atividade de *reescrita* como constitutiva do processo de escrever implica, então, a presença do texto na sala de aula como possibilidade de reapropriação do papel produtivo tanto do professor quanto do aluno (GERALDI, 2003). Assim, é necessária uma mudança de visão da escola e do professor, em especial, para as atividades de avaliação das produções escritas, não as restringindo a meros produtos de aplicação de notas, pois mais do que atividades escolares, as produções escritas são atividades dialógicas que implicam a participação do outro para a mobilização de recursos expressivos adequados na construção e reconstrução do projeto de dizer.

3 O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NA ESCOLA: MATERIALIZAÇÃO DE TEORIZAÇÕES DO IDEÁRIO HISTÓRICO-CULTURAL EM DOCUMENTOS OFICIAIS DE EDUCAÇÃO

[...] ensinar não é transferir
conhecimento, mas criar as possibilidades
para a sua própria produção ou a sua
construção
(Paulo Freire, 2006 [1996]).

A discussão deste capítulo não se caracteriza como abordagem teórica, mas como contextualização das orientações metodológicas e das dimensões praxiológicas de dois documentos oficiais diretamente relacionados com o foco desta pesquisa, a saber, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a Proposta Curricular da rede municipal de ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2008). Vale destacar, desde este preâmbulo, que por se tratar de documentos de grande extensão e por serem amplamente conhecidos no contexto educacional, faremos uma síntese dessas discussões a fim de focalizar aquilo que nos interessa: as práticas de ensino da produção textual escrita na escola.

3.1.1 REVERBERAÇÕES DAS DISCUSSÕES ACADÊMICAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Críticas e teorizações acadêmicas em torno do ensino de Língua Portuguesa tido como *tradicional*⁶³ e apontamentos de perspectivas alternativas, até o final da década de 1970, por ocasião dos discursos do campo da linguagem, limitavam-se ao debate entre linguistas⁶⁴, deixando em segundo plano os professores, interlocutores diretamente relacionados com o processo de ensino. Em função disso, conforme aponta Soares (2002), alguns estudiosos viram a necessidade de uma

⁶³ Por *ensino tradicional*, para as finalidades deste estudo, entendemos o ensino focado em uma concepção sistêmica de língua e fundamentado em posicionamentos *behavioristas* de repetição e reforço.

⁶⁴ Segundo Soares (2002), apesar da circulação restrita das discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa até o final da década de 1970, importa considerar que, na década de 1960, emergiram reflexões mais efetivas acerca das ciências linguísticas, as quais influenciaram a construção das novas perspectivas do ensino nos currículos de formação de professores.

divulgação de tais teorias científicas no contexto educacional de forma aplicada, num diálogo mais direto com os docentes. Assim, no final da década de 1970, e mais efetivamente na década de 1980, passaram a ser publicadas obras com teorizações da Linguística direcionadas a professores, associadas a uma proposta de mudança do ensino de Língua materna no Brasil, do que é exemplo a já ‘clássica’ publicação organizada por João Wanderley Geraldi, *O texto na sala de aula*, datada de 1984.

Nesse contexto de busca por uma aproximação entre acadêmicos vinculados às ciências linguísticas e professores de Língua Portuguesa, e com a necessidade de uma incidência mais efetiva de um discurso de mudança no contexto escolar (PIETRI, 2003) no que toca às discussões de ressignificação do ensino e das concepções de linguagem, sentiu-se a necessidade de reformulação dos *guias curriculares* de ensino, documentos elaborados pelo governo no período da ditadura militar⁶⁵ com o objetivo de organizar os conteúdos curriculares por seriação. Tais documentos de caráter essencialmente prescritivo, com as discussões em torno da reforma curricular na década de 1980, deram lugar às *propostas curriculares*, documentos oficiais norteadores da prática docente e organizados pelas instâncias governamentais, que serviram como subsídios para a ação didática e para a ressignificação de cursos de formação docente. A elaboração dessas novas propostas curriculares, com base na promulgação da LDB nº 9394/96, passou a ser responsabilidade do Ministério da Educação, cabendo-lhe assumir o discurso acadêmico de renovação do ensino e adotar uma reorientação curricular das práticas escolares e do contexto de formação docente como parte das ações da política educacional.

Em boa medida, parametrizações contidas nesses documentos oficiais contemplam discussões acadêmicas em torno da renovação do ensino, o que, seguramente, implica reverberações de determinadas teorizações. Tais documentos propõem uma mudança de postura diante das práticas de ensino vigentes, principalmente em relação à função social da escola, ao currículo, aos conteúdos, aos objetivos e à avaliação. Além disso, a elaboração de tais documentos tende a oferecer subsídios

⁶⁵ Na década de 1970, diante da elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71), em razão da intervenção feita pelo governo militar instaurado em 1964, vigorou uma mudança radical de caráter político e ideológico em relação ao contexto educacional, determinando que a educação estivesse a serviço do desenvolvimento do país, sendo a língua vista como instrumento para esse desenvolvimento (SOARES, 2002).

para a ressignificação da formação docente, inicial e continuada, suscitando a inclusão de novos conteúdos para sua atualização (como o plurilinguismo, as discussões sobre *texto*, *discurso* e *enunciado* e os *gêneros do discurso*), de novas ações didáticas e de novas metodologias.

A ancoragem epistemológica da ação docente passaria a ser, segundo proposições dessas discussões, a perspectiva de uso social da língua, o que requereria uma ação didático-pedagógica centrada no trabalho com os *gêneros discursivos*⁶⁶, trazendo consigo possibilidades de empreender ações mais comprometidas com os usos da linguagem, dada sua condição de instituidores de relações sociais. Além disso, as propostas apontavam para o *texto* como a unidade de ensino e aprendizagem, devendo ser abordado por meio de práticas de leitura, escuta, produção de texto e análise linguística (GERALDI, 2003 [1991]). Essas novas orientações, ancoradas nas teorizações acadêmicas, em tese, levaram professores a ressignificarem sua concepção de *língua*, de *gramática*, de *texto* etc., e a refletirem sobre a redefinição do objeto de ensino.

Conceitos como *mediação*, *dialogismo*, *polifonia* e *interação* passaram a ser objeto de discussão nesses documentos a partir de ancoragens em pressupostos teóricos vigotskianos, na área da psicologia da educação, e bakhtinianos, na área da filosofia da linguagem. Enquanto este ideário tematiza em que dimensão social essas relações se dão, aquele se ocupa também em explicar de que forma o processamento do conhecimento acontece sob o ponto de vista dos estudos da cognição. Trata-se de dois construtos teóricos que trouxeram, mesmo que indiretamente, muitas contribuições para o campo educacional, cujos fundamentos permanecem atuais, servindo de embasamento para muitas discussões encontradas nos documentos oficiais de ensino. Assim, tendo em vista o contexto de nossa pesquisa e querendo crer que professores, também em tese, ancoram suas ações nas teorizações das propostas curriculares, se faz necessária uma breve discussão de dois documentos oficiais indispensáveis ao estudo em questão, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Com o objetivo de situar a

⁶⁶ A adoção dessa proposta metodológica remete, em boa medida, a teorizações de Bakhtin (2011 [1952/53]), para o qual os textos, instituidores de relações interpessoais, sempre se materializam em algum *gênero discursivo*. A partir da década de 1990, teorizações sobre os *gêneros discursivos* passaram a ter incidência sobre as práticas de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa no Brasil.

materialização do ideário teórico-epistemológico de base histórico-cultural em tais documentos, optamos por descrever, inicialmente, os pressupostos teóricos desses parametrizadores oficiais, em especial aqueles relacionados à produção textual escrita, para então emprendermos, em subseção posterior, uma abordagem crítica sobre tais conteúdos.

3.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais: uma proposta de reformulação curricular em âmbito nacional

Na década de 1990, tendo em vista as discussões empreendidas no contexto acadêmico sobre a necessidade de uma reorganização curricular do sistema educacional brasileiro, o Ministério da Educação e do Desporto publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs –, documento oficial constituído de um conjunto de diretrizes para o ensino fundamental elaborado em parceria com especialistas, com o objetivo central de servir de referência para as discussões curriculares no território nacional. As diretrizes contidas nesse documento, ancoradas nos aportes teóricos das ciências da linguagem, apontam a necessidade de construir uma base nacional comum em se tratando das decisões curriculares, embora evidenciem em alguns momentos a sua não obrigatoriedade e a necessidade de adaptá-las ao contexto em que se inserem as instituições escolares. O objetivo dessa base nacional comum, como bem apontam os PCNs, é nortear a elaboração de propostas didáticas de todas as regiões brasileiras, bem como a reformulação de cursos de formação de professores e as avaliações de livros didáticos.

O processo de elaboração dos PCNs se deu, inicialmente, por meio de estudos de propostas curriculares de estados e municípios brasileiros em voga na década de 1990, bem como de currículos oficiais, pesquisas e dados estatísticos sobre o desempenho dos alunos e experiências em salas de aula (BRASIL, 1997). O resultado dessa ação foi a publicação de dois documentos organizados por disciplina⁶⁷ e por ciclo destinados ao ensino fundamental, um direcionado para o primeiro

⁶⁷ Além da organização por disciplina curricular, os PCNs também são organizados por temas transversais, os quais se constituem de temas do cotidiano de relevância social. Tais temas são trazidos às discussões curriculares com a finalidade de perpassar todas as disciplinas, visando a um trabalho didático mais articulado e comprometido com as questões sociais.

e o segundo ciclos⁶⁸, que correspondem às séries iniciais, e outro direcionado para o terceiro e o quarto ciclos⁶⁹, destinado às séries finais – hoje, sexto a nono ano. Como nossa pesquisa focaliza as seriações finais do ensino fundamental, daremos ênfase aos PCNs do terceiro e do quarto ciclos da área de Língua Portuguesa, publicados em 1998.

No volume dedicado a essa disciplina, apesar de não haver remissões explícitas a autores – a exceção das notas de rodapé – os PCNs apresentam discussões sobre as novas concepções de ensino, ancoradas, especialmente, nas teorizações da *nova crítica* – à qual já fizemos menção na introdução –, propondo ressignificações das práticas escolares bem como das noções de *erro*, *variedades linguísticas*, entre outros conceitos e evidenciando a necessidade de reflexão sobre a linguagem no trabalho com textos social e historicamente situados. O documento é organizado em duas partes, a primeira delas se volta à apresentação da área de Língua Portuguesa e expõe a definição das linhas gerais da proposta, tematizando alguns problemas do ensino sob a perspectiva da reorientação curricular dos últimos anos – décadas de 1980 e 1990 –, tendo em vista os objetivos e os conteúdos propostos para o ensino fundamental implicados no trabalho com a linguagem. A segunda parte se volta mais especificamente ao trabalho com as seriações em foco – terceiro e quarto ciclos –, discutindo questões como a caracterização do ensino e da aprendizagem nos respectivos ciclos, objetivos e conteúdos da disciplina, proposições de elaborações didáticas e implementação de projetos, com ênfase especial nos temas transversais, e, por fim, uma discussão sobre os critérios de avaliação.

A concepção de língua dos PCNs evoca a *língua* como objeto social, numa perspectiva teórico-epistemológica de base sócio-histórica e interacional, considerando o domínio da língua em seus diferentes usos como uma das condições essenciais para a expansão da participação do sujeito na sociedade. Como há uma mudança de enfoque na abordagem de ensino da língua materna, recomenda-se que as ações didático-pedagógicas partam das demandas dos alunos – dos usos que eles empreendem – e não da tradição conteudista escolar, estando o foco do ensino e da aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa voltados para “[...] o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela

⁶⁸ BRASIL. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

⁶⁹ BRASIL. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

linguagem” (BRASIL, 1998, p. 22); ou seja, as práticas de uso da língua. Em função disso, o *texto* passa a ser visto como a unidade básica do ensino, em detrimento do trabalho com frases soltas e descontextualizadas. Como os *textos* sempre se materializarem em algum *gênero discursivo*, faz-se dos *gêneros* foco do processo de ensino.

Partindo das concepções da corrente favorável ao uso operacional e reflexivo da linguagem que norteiam esse documento oficial de ensino, as orientações defendem o trabalho com os conteúdos em articulação com dois grandes eixos, o uso da língua (oral e escrita) e a reflexão acerca desses usos, o que implica também procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção textuais. Em função desses eixos, os conteúdos propostos estão organizados em *prática de escuta* e de *leitura* de textos e *prática de produção* de textos orais e escritos, por um lado, remetendo ao eixo do uso da língua; e em *prática de análise linguística*, vinculando-se ao eixo da reflexão sobre tais usos. Os conteúdos gramaticais, que até então tinham destaque nas práticas de ensino tradicionais passam, dessa forma, a se constituir como parte da reflexão sobre os usos da língua, visando a uma ampliação da competência comunicativa dos alunos para que possam participar mais ativamente das relações sociais por meio do domínio da linguagem em seus diferentes usos (BRASIL, 1998).

Além disso, o documento propõe um trabalho desenvolvido a partir dos temas transversais – questões sociais contemporâneas –, instigando a participação dos sujeitos por meio de análises críticas e reflexão sobre as temáticas sociais em questão. Ainda em relação às discussões gerais dessa proposta curricular, são apontadas três variáveis do ensino e da aprendizagem, as quais devem ser consideradas no momento das práticas escolares de Língua Portuguesa: o aluno, os conhecimentos operados na prática social da linguagem e a mediação do professor. Nessa tríade, o aluno passa a ser visto como sujeito da ação de aprender, o qual interage sobre e com o conhecimento, bem como com o professor, sendo este último o mediador entre o sujeito – o aluno – e o conhecimento. Nessa perspectiva, os objetivos gerais propostos na disciplina de Língua Portuguesa para o ensino fundamental são assim exprimidos:

[...] espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção

efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 32).

Em relação especificamente ao trabalho de produção de textos escritos, foco de nosso estudo, os PCNs (BRASIL, 1998) sugerem a consideração das condições de produção (finalidade, especificidade do gênero, lugar de circulação, interlocutor etc.), dos procedimentos de elaboração do texto (definição do tema, levantamento das ideias, planejamento, rascunho, revisão e versão final), da utilização de mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textual de acordo com o gênero e o propósito comunicativo (progressão temática e ordenação das partes, seleção lexical, relevância das informações, consistência dos argumentos, utilização dos recursos linguísticos apropriados etc.). Tais fatores estariam contemplados em categorias para ensinar a produção textual escrita – a transcrição, a reprodução, o decalque e a autoria⁷⁰ –, as quais seriam mobilizadas com o objetivo de que o aluno se aproprie das especificidades e exigência da escrita em um determinado gênero. O ponto de partida seriam os textos dos alunos, pois é a partir de seu mapeamento que o professor poderá escolher as categorias didáticas mais adequadas, aquelas que exigirão a mobilização para *o que dizer*, *a quem dizer* e *como dizer*. Nesse enfoque os documentos convergem com teorizações de Geraldi (2003 [1991]), amplamente conhecidas e já mencionadas por nós, afastando-se, assim, de uma atividade centrada em sua própria realização, ou seja, nas produções de redações escolares descontextualizadas.

A importância que os PCNs atribuem ao trabalho didático centrado no texto do aluno, tomando-o como ponto de partida, se justifica porque, para tal documento, é a partir dessas produções que se pode observar com mais clareza os recursos linguísticos que o aluno já domina e os que ele ainda precisa dominar; ou seja, os textos dos alunos norteiam a ação didática do professor. As possibilidades de

⁷⁰ As atividades de transcrição exigem atenção do aluno, pois eles precisam ser fiéis ao texto original. Nelas, *o que dizer* e *como dizer* estão garantidos; as atividades de reprodução se referem às produções de paráfrases, resumos, entre outros, permitindo que o aluno lide com aspectos coesivos da língua, vinculados ao *como dizer*. Nessas atividades, *o que dizer* já estaria definido; as atividades de decalque se referem a atividades de *modelos lacunados*, que exigem do aluno uma mobilização *no que tem a dizer*; por último, as atividades de autoria suscitam a articulação do plano do conteúdo – *o que dizer* – e da expressão, de *como dizer*. Trata-se, portanto, de uma tarefa mais complexa.

aprendizagem dos alunos, articuladas com as suas necessidades e com o grau de complexidade dos objetos de ensino devem, portanto, ser levadas em conta no momento da priorização de determinados conteúdos. Ressalta-se, no entanto, que, “Uma abordagem pode não esgotar as possibilidades de exploração do conhecimento priorizado, o que torna possível retomá-lo em diferentes etapas do processo de aprendizagem a partir de tratamentos diferenciados [...]” (BRASIL, 1998, p. 38); ou seja, para esse documento oficial, é importante proceder a diferentes graus de aprofundamento no tratamento de um determinado conteúdo, de um determinado gênero.

Quanto ao trabalho com os *gêneros do discurso* nas práticas escolares, os PCNs sugerem uma abordagem que priorize o enfoque nos gêneros que facultam uma maior participação social, como *conto*, *romance*, *artigo de divulgação científica*, *notícia*, *editorial*, entre outros, devendo ser agrupados em função de sua circulação social e de sua presença na esfera escolar⁷¹. O foco passa, então, a centrar-se nos *textos* que caracterizam os usos públicos⁷² da linguagem, apesar de não haver uma desconsideração nas práticas escolares em relação ao trabalho com gêneros do domínio privado⁷³ e com os textos literários. Ao sugerirem que tal trabalho se paute em uma variedade de *gêneros*, os parâmetros ressaltam que tal diversidade não pode ser concebida apenas em termos quantitativos, sob o prejuízo de serem tomadas simplesmente numa perspectiva roteirizada e cristalizada, mas também em termos de abordagens diferenciadas que cada gênero demanda. Essa abordagem é proposta por meio de uma tabela que organiza os gêneros privilegiados para tal trabalho, tendo em vista a impossibilidade de abordar todos eles como objetos de ensino.

⁷¹ No que toca às práticas de produção de textos escritos, os PCNs elencam os seguintes gêneros, divididos em literários (*crônica*, *conto* e *poema*), de imprensa (*notícia*, *artigo*, *carta do leitor* e *entrevista*) e de divulgação científica (*relatório de experiências* e *esquema* e *resumo de artigos* ou *verbetes de enciclopédia*).

⁷² Por usos públicos, os PCNs se referem aos usos que implicam maior controle por parte do enunciador, pois se constituem em uma interação entre interlocutores desconhecidos, que geralmente não compartilham os mesmos sistemas de referência. Embora não sejam de exclusividade da modalidade escrita da linguagem, esses usos apresentam predileção pela linguagem escrita.

⁷³ Refere-se aos usos que implicam uma maior aproximação entre locutores e um menor monitoramento da linguagem, pois se dão em situações mais espontâneas.

Antes de encerramos a descrição das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é importante deixarmos registrado os objetivos específicos do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental no que se refere às práticas de produção de textos escritos na disciplina de Língua Portuguesa. A partir deles, espera-se que o aluno:

- redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir:
- a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto;
- a continuidade temática;
- a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação;
- a explicitação de relações entre expressões mediante recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário;
- realize escolhas de elementos lexicais, sintático, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação;
- utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das existências do gênero e das condições de produção;
- analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito (BRASIL, 1998, p. 51-52).

O desejo de empreender tais discussões de fundamentação praxiológica como norte para a criação de uma base nacional comum fez dos PCNs um documento oficial da educação voltado para quatro objetivos de concretização curricular: servir de referência nacional para o ensino fundamental, auxiliar na elaboração da proposta curricular de cada instituição escolar, ancorar a realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem do professor e fornecer subsídios para as propostas curriculares dos estados e municípios (BRASIL, 1997). Por esse motivo, passaremos agora a descrever as orientações gerais da proposta curricular do município de Florianópolis, que, em

tese, ancora ações nas instituições de ensino da Secretaria Municipal de Educação, dentre elas, a escola campo da nossa pesquisa.

3.1.2 Proposta Curricular para rede municipal de ensino de Florianópolis: ancoragem nos Parâmetros Curriculares Nacionais

A partir da década de 1990, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis passou a empreender um trabalho visando à elaboração e à publicação de documentos que trouxessem subsídios para o trabalho docente, como foi o caso da publicação dos *Conteúdos Programáticos - 1ª a 8ª série*,⁷⁴ em 1991, das *Diretrizes e Metas para a Educação – Governo da Frente Popular 1993-1996*⁷⁵, em 1993, do documento *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular*⁷⁶, em 1996 e da publicação dos *Subsídios para a reorganização didática no ensino fundamental*, em 2000⁷⁷. Nesse sentido, em função da LDBEN⁷⁸ (BRASIL, 1996, art. 10 e 11) e do Movimento de Reorientação Curricular⁷⁹, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis publicou, em 2008, um documento oficial elaborado por profissionais da

⁷⁴ Documento que apresenta um roteiro de conteúdos para cada disciplina e série do ensino fundamental na rede municipal de ensino, tendo em vista as discussões sobre propostas curriculares para o município.

⁷⁵ Diretrizes curriculares elaboradas na administração municipal do período de 1993 a 1996 para nortear as ações da Secretaria Municipal de Educação nesse período, objetivando empreender ações para que os professores e a população pudessem participar mais ativamente das decisões curriculares.

⁷⁶ Resultado de discussões do Movimento de reorientação curricular a fim de fortalecer o projeto político pedagógico da rede municipal.

⁷⁷ Documento que consta de três textos escritos que subsidiam a construção dos currículos das escolas por meio de uma perspectiva de reorganização curricular (SAMPAIO, 2010).

⁷⁸ Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional que institui princípios básicos para que Estados e Municípios construam sua proposta curricular respeitando uma parte comum nacional, porém observando uma parte diversificada de acordo com as especificidades de cada região.

⁷⁹ Movimento de ressignificação curricular levado a termo pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis na década de 1990 visando a uma melhoria da qualidade dos serviços educacionais. Desse movimento originaram-se uma série de ações, como a elaboração de uma proposta pedagógica para a rede de ensino e a formação continuada de seus profissionais em parceria com profissionais da rede e de universidades brasileiras, em especial, a Universidade Federal de Santa Catarina.

rede, sob consultoria de estudiosos da área e baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), visando expressar os fundamentos teóricos, os métodos educacionais e os princípios organizadores da educação básica a serem adotados pela rede municipal de ensino. Tal documento, que apresenta uma sistematização de novos referenciais curriculares da rede municipal para o ensino fundamental e a necessidade de atualizar o currículo em função da ampliação do ensino fundamental de nove anos⁸⁰, é resultado de um processo de discussões temáticas, seminários sobre o currículo e elaboração de propostas e, assim como os PCNs, baseado em teorias acadêmicas recentes que tematizam a educação, visando subsidiar a elaboração de planos de ensino das unidades educativas, de currículos e projetos pedagógicos.

O documento é organizado por área de conhecimento e apresenta discussões introdutórias sobre o ensino, contemplando a fundamentação teórica de cada área, os objetivos e os conteúdos, bem como orientações metodológicas e critérios de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista a reorganização de currículos, tempos e espaços em função da ampliação do ensino fundamental para nove anos e dos avanços das tecnologias de informação e da comunicação. Assim, para todas as áreas, a proposta curricular sugere uma avaliação que ao mesmo tempo seja contínua, diagnóstica, formativa e orientada para os interesses e as necessidades de aprendizagem dos alunos. Como nosso estudo focaliza o ensino de língua materna, descreveremos as discussões empreendidas sobre a área de línguas, que, na Proposta Curricular, abrange as disciplinas de Língua Portuguesa e de línguas estrangeiras.

A proposta curricular do município de Florianópolis, no que se refere à área de Língua Portuguesa e línguas estrangeiras, abrange, a partir de remissões explícitas a autores, no corpo do texto, teorizações respectivas a *variedade linguística*, discussões sobre noções de *texto*, *gênero discursivo*, *dialogismo*, *enunciado* e *regionalismo*, concebendo a língua sob uma perspectiva interacional e assumindo uma postura de defesa dos princípios de democracia, cidadania e participação social, cabendo à escola “[...] estabelecer estratégias, metodologias, interações

⁸⁰ A ampliação do ensino fundamental no Brasil foi formalizada na Lei 11.274/2006, que estipulou a obrigatoriedade do ensino fundamental para nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade. No mesmo ano, a Secretaria Municipal de Florianópolis instalou a comissão geral do projeto *Ampliando o Tempo do Ensino Fundamental* com o objetivo de empreender uma ação articulada com a política nacional e, assim, ampliar o ensino fundamental da rede a partir de 2007.

sociais que contemplam a diversidade.” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 17).

A concepção de *educação* que perpassa o documento reconhece o indivíduo como cidadão capaz de assumir uma postura crítica e ativa na sociedade, sendo a linguagem vista sob uma perspectiva social, histórica e cultural, enfatizando-se, ainda, o caráter da diversidade humana e, conseqüentemente das aprendizagens. Em consonância com as diretrizes dos PCNs, a Proposta Curricular Municipal de Florianópolis aponta os *gêneros do discurso*⁸¹ como objetos de ensino das aulas de Língua Portuguesa, e o *texto* como unidade de trabalho, sendo os conteúdos definidos por meio das práticas de linguagem (leitura, produção oral e escrita, análise linguística) e de necessidades e fragilidades imediatas dos alunos. Quanto ao trabalho com os *gêneros*, sugere-se uma ação metodológica centrada nas sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), na consideração da esfera de circulação, na situação de produção e na análise dos elementos constituintes dos *gêneros* (construção composicional, conteúdo temático e estilo), ilustrando-a com uma abordagem didática possível para o estudo do gênero *notícia*⁸², a partir da qual se espera que os professores possam fazer adaptações para o trabalho didático com outros gêneros. Entre os gêneros propostos para ação didática do professor nas seriações de sexto a nono ano estão: *fábula, história em quadrinhos, e-mail, carta pessoal, regra de jogo, diálogo argumentativo, anúncio classificado, resumo e embalagem ou rótulo* (sexto ano); *lenda, narrativa de aventura, autobiografia, manual de instrução, carta de leitor, resenha, propaganda comercial, sinopse e itinerário turístico* (sétimo ano); *conto, crônica, poema, canção/rap, notícia jornalística, entrevista, estatuto, regulamento, charge, propaganda, seminário e tabelas e gráficos* (oitavo ano); *paródia, poema, teatro, reportagem, diário, normas e leis, artigos de opinião, carta de solicitação e reclamação, trabalho científico, paper, projeto, formulário e currículo* (nono ano).

Além disso, a proposta curricular apresenta uma síntese dos eixos que deverão nortear as práticas de ensino de línguas da rede municipal de ensino, os quais devem ser vistos pelos professores dentro de seus

⁸¹Embora a proposta curricular do município de Florianópolis utilize a expressão *gêneros textuais* de forma recorrente (em função, entendemos, das influências dos estudos da escola de Genebra), tomando-a como sinônimo de *gêneros do discurso/discursivos*, optamos por manter *gêneros discursivos* em convergência com o ideário bakhtiniano.

⁸²Quadro elaborado com base na proposta didática de Barbosa (2001).

contextos de discussões teóricas. Tais eixos são elencados em tópicos⁸³, sendo assim delineados: o primeiro eixo apontado é uma ação centrada nos três níveis de leitura, sendo eles, a localização, a interpretação e a extrapolação de informações. Por meio deles, espera-se que os alunos possam inferir informações explícitas e implícitas, e argumentar e opinar; o segundo eixo apresentado no documento se refere a uma articulação entre os gêneros e a intertextualidade, numa ação metodológica que focalize o trabalho conjunto desses dois conceitos de modo a comparar as funcionalidades e as configurações de cada gênero; o mapa conceitual é o terceiro eixo e trata do trabalho com os gêneros por meio do esclarecimento de suas circunstâncias comunicativas constitutivas, como a esfera de comunicação em que costumam circular, o contexto sócio-histórico, as intenções interacionais, o estilo, a construção composicional e o conteúdo temático, tal como ilustra a figura 1:

Figura 2 - Mapa conceitual dos gêneros do discurso



Fonte: Florianópolis (2008, p. 98)

O quarto eixo do ensino de línguas, segundo esse documento, se centra na abordagem da gramática normativa, que deve se dar por meio do estudo da fonologia, morfologia, sintaxe, figuras de linguagem, ortografia e da gramática reflexiva, no que parece uma tentativa de remeter a atividades epilingüísticas; o quinto eixo proposto é a abordagem da gramática de uso, que se dá pela focalização nas atividades que envolvem o uso da linguagem formal e informal; por fim,

⁸³Esses eixos são apenas mencionados na Proposta Curricular para rede municipal de ensino de Florianópolis, o que nos impede de descrevê-los com maior riqueza de detalhes. Retomaremos na subseção à frente uma breve reflexão crítica sobre tal abordagem.

o último eixo é uma ação ancorada numa tabela de gêneros, a qual especifica e seleciona os gêneros possíveis de serem trabalhados em cada seriação e em cada disciplina – Língua Portuguesa e línguas estrangeiras –, contemplando, em especial, as ordens do domínio social da comunicação, ou seja, narrar, descrever, instruir, argumentar e expor.

Segundo as orientações da Proposta Curricular para rede municipal de ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2008), apesar de se constituírem como uma base comum entre a rede municipal de ensino, as diretrizes inseridas no documento não devem ser utilizadas de forma homogênea, sendo necessário adaptar as ações didáticas às especificidades da turma e da instituição escolar a qual estão inseridas.

3.1.3 A produção textual escrita nos documentos oficiais de educação: à guisa de breve análise crítica

Após termos descrito as propostas gerais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e da Proposta Curricular para rede municipal de ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2008) no que diz respeito, especialmente, às práticas de produção textual escrita, tal como anunciamos no início da seção, passamos agora a empreender uma breve reflexão crítica em se tratando desses documentos. Em busca de tornar tal discussão mais convergente com nosso objeto de pesquisa, optamos por nos deter, sobretudo, nas orientações acerca das abordagens teóricas e metodológicas de ensino da produção textual escrita.

Apesar das contribuições em torno da divulgação teórica que esses parâmetros curriculares podem suscitar, as políticas educacionais adotadas na década de 1990, como aponta Venturi (2004), dentre elas a elaboração das propostas curriculares, têm sido alvo de críticas, principalmente no que tange ao caráter centralizador das decisões tomadas, tendo em vista a pouca participação de professores, universidades e entidades profissionais da área na elaboração desses documentos financiados pelo governo, criando, assim, uma base nacional comum e – a despeito da natureza parametrizadora – em boa medida prescritiva, em relação aos conteúdos e à orientação metodológica. Embora os mentores de ambos os documentos oficiais alertem que tais documentos não devem ser vistos como roteiros rígidos do que se deve fazer em cada instituição escolar – até porque sua configuração não lhes faculta essa condição –, mas sim como ancoragem para o empreendimento de ações didáticas adequadas a cada

contexto específico, encaminhamentos metodológicos que os constituem parecem contribuir de modo bastante circunscrito para as ações dos professores, quer por se limitarem a indicar, em forma de quadros, alguns poucos conteúdos a serem tematizados em cada seriação, o que desconsidera, em boa medida, os contextos situados de cada escola; quer por sua organização e por seus propósitos não lhes conferirem maior aprofundamento e maior explicitude teóricos, o que parece dificultar a compreensão por parte de professores, que – a despeito da sua formação acadêmica – desconhecem muitas das teorias inferíveis no teor de tais documentos, condição que lhes inviabiliza efetiva compreensão de implicações metodológicas das proposições objeto de parametrização em seus complexos desdobramentos. Torna-se difícil, ainda, a esses profissionais se posicionarem criticamente em relação a essas mesmas proposições, efetivando-se, na maior parte das vezes, uma compreensão apenas parcial dos conteúdos ali registrados ou, por outra via, sendo tais conteúdos tomados como únicas possibilidades de lidar com o processo educacional. A esse mesmo respeito, critica Marcuschi (2004, p. 267):

[...] seria nefasto se as indicações feitas pelos PCNs fossem tomadas como normas ou pílulas de uso e efeito indiscutíveis. Pior ainda, se com isso se pretendesse identificar conteúdos unificados para todo território nacional, ignorando a heterogeneidade linguística e a variação social. Por fim, seria nefasto imaginar que ali estariam as sugestões teóricas mais sólidas e as únicas frutíferas. Os PCNs não constituem uma panaceia geral de uso infalível.

Segundo Oliveira (2009), o que se tem visto em muitos contextos escolares é uma falta de adesão às propostas dos PCNs, seja por razões de resistência em função das concepções tradicionais, seja pela complexidade das teorias que estão subjacentes a esses documentos. Os conceitos são tratados de forma superficial, pressupondo-se que o professor já domina tais teorias, no entanto muitas delas circulam apenas na esfera acadêmica (RODRIGUES, 2003). É o caso, por exemplo, da seção destinada à síntese dos eixos norteadores das práticas de ensino de línguas da rede municipal de ensino, na Proposta Curricular do Município (FLORIANÓPOLIS, 2008), abordagem que parece se erigir sob a suposição de que professores interpretem tais eixos dentro de seus contextos de discussão teórica mesmo sem ter, para isso, explicitado mais detalhadamente esses eixos, tornando-os abertos a múltiplas

interpretações. Vale evocar novamente Marcuschi (2004, p. 270), quando registra que “O grande defeito da reformulação [das práticas de ensino] foi basear o olhar exclusivamente nos manuais, como se eles fossem auto-suficientes e por espontânea atuação tivessem rendimento garantido pelo simples fato de serem confiáveis”. Para o autor, “[...] não se muda o rumo ou a perspectiva do ensino mudando apenas a terminologia e as teorias [...]”, é necessário um olhar mais atento e mais sensível aos conhecimentos do professor.

Some-se a isso, a diversidade teórica que esses documentos apresentam, a qual se materializa, em geral, por meio de uma justaposição acrítica de noções teóricas (RODRIGUES, 2003), fazendo com que muitos conceitos sejam tratados de modo enviesado, como se tivessem apenas um fundamento teórico, quando na verdade apresentam concepções bastante distintas. Para Rodrigues (2003), por exemplo, as discussões teóricas dos PCNs se pautam, essencialmente, nos pressupostos da Linguística Textual, tomando em momentos esparsos a teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana. Segundo a autora, ao invés de tomar as noções da teoria bakhtiniana como fundamento para as demais teorias trazidas no texto, aquelas se prestam à condição de complementos dessas teorias, havendo significativas distinções conceituais e epistemológicas entre ambos os construtos. Trata-se, em nossa compreensão, de uma caracterização plenamente justificada se considerado o panorama histórico das correntes teóricas, no âmbito dos estudos da linguagem; ou seja, a década de 1980 foi pródiga em discussões no espectro da Linguística Textual e, na época de publicação dos PCNs, os estudos de base bakhtiniana estavam ainda na condição de emersão.

Elementos de teorizações bakhtinianas são trazidos, ainda, a partir da leitura do grupo de Genebra, que, em nossa compreensão, apresenta enquadres teóricos distintos daqueles que podem ser inferidos a partir das leituras do Círculo de Bakhtin. Essas interpenetrações conceituais, na maioria das vezes sem marcação das distinções epistemológicas, também são encontradas na Proposta Curricular do Município de Florianópolis e são visíveis a partir da articulação feita entre os conceitos de *texto* e *gênero do discurso* e outros conceitos como *tipo textual*, *sequência textual*, *gênero de texto*, *tipo de texto* e *enunciado*, sendo, muitas vezes, tomados como sinônimos. Desse modo, a mescla indistinta de diferentes perspectivas teóricas, segundo Rodrigues (2003, p. 1263), “[...] produz sérias incoerências teórico-conceituais, que, se até podem ser ‘acomodadas’ por leitores

especializados nessas áreas de conhecimento, são uma barreira intransponível para a leitura do professor.”

A despeito dessas incoerências teórico-conceituais apresentadas em documentos oficiais, muitas práticas de ensino e aprendizagem com base nos *gêneros* concebem as *tipologias textuais* como *gêneros discursivos*, em um arrevazamento conceitual. É válido ressaltar, no entanto, que as *tipologias textuais*, por elas mesmas, não têm sentido, exceto quando restringidas aos fazeres escolares; elas devem ser vistas como parte da constituição de um gênero discursivo (MARCUSCHI, 2010 [2002]). Desse modo, Rodrigues (2005) alerta para a cautela que se deve ter quanto às elaborações didáticas, pois há múltiplas concepções de *gênero*; então, o modo com que lidamos com o conceito pode levar à banalização das abordagens didáticas.

Outra questão que, em nosso entendimento, merece um olhar mais crítico é o fato de os dois documentos oficiais tematizados neste capítulo apresentarem um quadro com a distribuição dos gêneros por seriação, tal qual faz a vertente de Genebra agrupando-os conforme as particularidades supostamente exigidas para cada uma delas. Essa abordagem metodológica, em nosso ponto de vista, torna o processo de elaboração didática muito rígido, implicando um movimento fechado e categórico do trabalho com os gêneros.

Acreditamos, ainda, que esses encaminhamentos metodológicos podem induzir os professores a lidarem com os gêneros discursivos como se fossem conteúdos de ensino, tratando-os assim como objetos rígidos e passíveis de fixação de elementos formais. Isso pode ser ratificado com as orientações de ambos os documentos oficiais mencionados neste capítulo – os PCNs e a Proposta Curricular do Município –, pois seus encaminhamentos metodológicos anunciam os *gêneros* como objetos de ensino. Em nossa compreensão, no entanto, e tendo em vista considerações de Oliveira (2009), nas práticas escolares deve-se tomar os *gêneros* como instrumentos para a construção de sentidos e não como conteúdo curricular. Além disso, segundo reflexões de Geraldi (2010a), não há como conceber os *gêneros* como objetos de ensino, pois tal procedimento substitui a sua relativa estabilidade pela estabilização das formas discursivas em processos de modelização. Como, porém, o discurso não é produto de aplicação de regras, mas sim resultado de um processo de construção de sentidos, só é possível explicitar alguns dos processos da atividade discursiva, os quais nem sempre se dão em todas as situações comunicativas de utilização do gênero.

Importa, enfim, o registro de nossa ciência acerca do tempo histórico em que tais proposições parametrizadoras se instituíram efetivamente no país e em Florianópolis, ou seja, uma época em que conceitos como *gêneros do discurso* ainda estavam em emersão, um tempo em que o pensamento bakhtiniano começava a se consolidar como base para reflexões acerca do ensino e da aprendizagem em língua materna. Entendemos haver, nesses documentos, um princípio de discussão ainda em construção e, se hoje podemos endereçar a eles esse olhar mais crítico, seguramente é porque eles se constituíram exatamente como esse *início de discussão*.

Tendo, pois, empreendido essas breves reflexões em torno das orientações teórico-metodológicas dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Proposta Curricular para a rede municipal de Florianópolis, passamos agora a discutir concepções que entendemos de base do que estamos nomeando aqui ideário histórico-cultural.

4 UMA DISCUSSÃO ADICIONAL SOBRE A AÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO [DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA]: INTERFACE COM OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*Enquanto não se
abrir mão do ensinar, em benefício do
aprender com o Outro – e não esqueçamos
que o professor é também o Outro do
aluno – não se construirão pontes entre a
identidade perdida e as identidades
possíveis do professor
(Geraldi, 2010b).*

Este capítulo contém uma discussão que objetiva estabelecer uma interface entre as teorizações registradas e os procedimentos metodológicos, quinto capítulo desta dissertação. Assim, as duas seções de que se constitui estão imbricadas com o primeiro capítulo deste estudo, na medida em que estabelecem estreita interface com o pensamento vigotskiano – o professor como interlocutor mais experiente e protagonista do processo de ensinar –, com o ideário bakhtiniano – o aluno construindo-se como produtor de texto na relação com o *outro*, nesse caso o professor – e com os estudos do letramento – o professor concebido como *agente de letramento*, conteúdo deste capítulo.

4.1 ENSINAR E APRENDER [A PRODUZIR TEXTOS ESCRITOS]: UM PROCESSO DE DUPLA VIA NO *ENCONTRO* ENTRE PROFESSOR E ALUNOS

A relação entre concepções de ensino e aprendizagem e a concepção do papel do professor nas práticas pedagógicas remete a aspectos macrosociais como a política, a cultura, a economia e a sociedade, os quais se materializam em contextos situados historicamente. Tais aspectos estão implicados, sobretudo, nas concepções de *homem* e de *sociedade* que se queira adotar e refletem as crenças e os valores historicamente construídos sobre e pelos professores, influenciando, assim, no modo como esses profissionais lidam com seus papéis em sala de aula.

O foco das atenções sobre os processos de ensino e/ou aprendizagem no contexto escolar tem sido pauta de muitos estudos acadêmicos, especialmente em função das acentuadas mudanças

ocorridas no decorrer das últimas décadas, como bem aponta Oliveira (2010b), ora recaindo sobre o ato de ensinar, ora recaindo sobre o ato de aprender ou a ambos simultaneamente. O fato de algumas dessas focalizações (ou no ato de ensinar ou no ato de aprender) serem contestadas, no entanto, como é o caso da crítica à centralidade no ato de ensinar (GERALDI, 2010a), não implica necessariamente ressignificações das práticas instituídas na esfera escolar, pois ainda é possível encontrar nesses contextos a prevalência de uma ou outra abordagem em função das bases epistemológicas que norteiam a prática pedagógica.

O *ato de ensinar*, por muito tempo, constituiu a centralidade nas práticas escolares, sendo vinculado, especialmente, às preocupações de delimitação do saber a ser transmitido ao aluno. Nessa concepção, o professor foi e ainda é visto como o detentor do saber e como transmissor do conhecimento, sendo o aluno um sujeito passivo, alguém que recebe passivamente aquilo que lhe é (im)posto, ou seja, o aluno é concebido como uma tábula rasa, tal qual alerta Freire (2006 [1982]) no que chama de *educação bancária*. Nesse caso, a assimetria em sala de aula transforma-se em autoridade, pois se desqualificam as contribuições dos alunos e suas tentativas de uso da língua (GERALDI, 2003 [1991]). Ficam explícitos, nesse processo, a hierarquia e o autoritarismo que perpassam a relação entre professor e aluno, bem como, não raro, a falta de preocupação efetiva com a aprendizagem discente. Em função das críticas ao ato de ensinar, portanto, passou-se a focalizar aquilo que se chama o *ato de aprender*, processo que se volta às preocupações da aprendizagem, implicando a construção dos saberes e a consolidação da autonomia pelo próprio aluno. Tal concepção suscita a descentralização no ato de ensinar, ou até mesmo a desconsideração de sua importância quando vinculada a uma visão de *autonomia* concebida como *individualidade* no sentido de *agir por si próprio*, que, em muitos contextos, tem relegado a segundo plano o papel ativo do professor. Essas duas perspectivas, em boa medida, revelam as ações solitárias dos sujeitos, ora agentes, ora pacientes e concebem a língua como objeto a ser apropriado quer pela via da *transmissão* – ensino –, quer pela via da *solidão da hipótese-erro* – a *autonomia* do aprender.

Assim como Duarte (2004), acreditamos que o lema *aprender a aprender* remete à perspectiva neoliberal segundo a qual os indivíduos autonomamente constroem seus saberes, secundarizando-se as ações do professor quando não prescindindo delas. Para o autor, o ato de ensinar é fundamental e não deve ser denegado; e acrescentamos: sobretudo nos

entornos de vulnerabilidade social nos quais a escola é ou precisaria ser⁸⁴ a principal agência de letramento (KLEIMAN, 1995).

Essa discussão ancora-se nos estudos vigotskianos, que, por meio das reflexões acerca das relações entre os sujeitos, teorizam sobre a necessidade de um interlocutor mais experiente, de forma que ele possa agir na *zona de desenvolvimento imediato* do aluno (VIGOTSKI, 1991 [1978]). Nesse sentido, a polêmica da assimetria na relação professor-aluno não deve ser fundamentada no silenciamento/apagamento de uma das partes, mas sim no ato de assumir a assimetria como uma relação de alguém mais experiente que interage com alguém que não tenha essa experiência visando à apropriação do conhecimento.

Além disso, diferentemente da perspectiva do ato de ensinar focada no processo de transmissão de saberes, o princípio de que ensinar é fundamental, na perspectiva de Duarte (2004), não focaliza a transmissão do conhecimento como é tomada na tradição escolar, mas sim sua apropriação, numa relação de díade, de troca de experiência – no ideário bakhtiniano, seguramente mais do que isso, em uma relação de constitutividade na alteridade. Nesse sentido, acreditamos que a assimetria que se dá na relação professor-aluno é constitutiva do processo educacional e implica uma interação saudável, considerando-se, é claro, o papel ativo dos alunos nas relações intersubjetivas em sala de aula. Segundo Geraldi (2003 [1991], p. 159-160),

[...] não se pretende ‘abolir’ a assimetria própria do discurso ensino-aprendizagem, mas relativizar as posições que têm sido aprofundadas pela escola, recuperando a ambos (professor e alunos) como sujeitos que se debruçam sobre um objeto a conhecer e que compartilham, no discurso de sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento.

A crítica que empreende Duarte (2004) polemiza o ideário neoliberal no sentido de que o *aprender a aprender*, para ele, favorece aqueles que possuem ou têm acesso a um capital cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1970) de prestígio, o que não é o caso de grande parte da população brasileira. Para o autor, a sociedade capitalista atual exige a

⁸⁴ Essa menção deve-se a preocupações nossas derivadas de estudos realizados no âmbito do NELA/UFSC, a exemplo de Euzébio (2011), que mostram a mimetização da escola, em ambientação de vulnerabilidade social, à rarefação da escrita que caracteriza seu entorno.

elevação intelectual, mas a limita à reprodução da força de trabalho para que o conhecimento não venha a ser um instrumento de resistência. Para manter sua hegemonia, os grupos se valem de estratégias de adesão ao projeto político neoliberal de modo que iniciativas possam ser mascaradas, como as *campanhas educativas*, o discurso sobre a erradicação⁸⁵ do analfabetismo, a assimilação de informações utilitárias sem grandes alterações no cotidiano dos indivíduos etc. Além disso, esse lema implica, sob vários aspectos, a generalização da escola, a descaracterização do papel do professor como aquele que medeia a apropriação do saber por parte de seus alunos na condição de interlocutor mais experiente – e não, reiteramos, na condição de único detentor do saber –, a negação do ato de ensinar, o esvaziamento do trabalho educativo escolar; ou seja, tal concepção se sustenta na ideologia de que o indivíduo deve aprender aquilo que é necessário para o seu processo de adaptação à sociedade capitalista (DUARTE, 2004).

Advogar em favor do *ato de ensinar*, tal qual o faz Duarte (2004), remete a um agir didático-pedagógico em que um professor, no papel de interlocutor mais experiente, insistimos, contribui para expansão do conhecimento de ambos na relação intersubjetiva. Eis a justificativa de se pensar numa ação conjunta (ensinar e aprender), mas sem descuidar que cabe ao professor ensinar ao aluno, de modo que ele possa ressignificar suas representações de mundo por meio do acesso aos saberes por ele desconhecidos. Essa concepção implica uma verticalização que entendemos saudável, pois cabe ao professor promover as interações necessárias para a aprendizagem do aluno. Oliveira (2010b, p. 45), ainda que argumentando em favor de recorte epistemológico distinto do pensamento vigotskiano, escreve:

As contribuições desses estudos, particularmente no domínio da interação na sala de aula, têm repercutido efetivamente no cotidiano da escola, ampliando-se a compreensão de que a função do professor não é transmitir conhecimentos nem fornecer respostas prontas, mas intermediar a aprendizagem, orientando, estimulando, facilitando e oferecendo provimento para que o aluno realize, de forma autônoma, tarefas complexas.

⁸⁵Barton (2010 [1994]) chama atenção para a forma como o analfabetismo é tratado historicamente, como *chaga*, *peste* a ser erradicada, questionando as representações que subjazem a metáforas dessa ordem.

Surge, à luz da abordagem que registramos aqui, uma nova perspectiva nas relações escolares, a dos *atos de ensinar e de aprender*, fugindo a uma polarização extrema entre um e outro, tanto quanto fugindo à denegação de um ou de outro. Nessa concepção, o foco tende a recair sobre a valorização dos processos de ensino e aprendizagem, que resultam na apropriação dos saberes por meio das relações intersubjetivas, num movimento de coparticipação dos sujeitos (alunos e professores). Nessa relação, nem professor nem aluno são coadjuvantes, pois ambos desempenham papéis importantes e singulares nas práticas pedagógicas. A perspectiva dos atos de ensinar e aprender, enfim, se ancora na consideração do homem como sujeito historicamente situado, ativo e responsivo e na linguagem como instrumento de interação.

Na convergência entre uma concepção de linguagem como objeto social e uma concepção de educação como interação, importa que o professor reveja sua atitude perante o aluno e que o conceba como parceiro na construção dos saberes, dando-lhe, assim, o direito à palavra (GERALDI, 2006 [1984]). Segundo as orientações dos PCNs (BRASIL, 1998, p. 22),

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem.

Ao professor de Português, mais especificamente, cabe o papel de contribuir de forma significativa para que os alunos ampliem sua competência comunicativa, tanto oral quando escrita, o que repercute em sua formação pessoal, social e política (ANTUNES, 2003). O crescimento a partir de tais ações depende, em boa medida, tanto do engajamento do aluno e de uma conscientização crítica do professor, quanto do planejamento das aulas. É nesse contexto que entra em cena a importância da ressignificação de cursos de formação docente, pois

[...] mais do que a aprendizagem de determinados conceitos e procedimentos analítico-teóricos, que mudam com as mudanças das teorias lingüísticas

e pedagógicas, interessa instrumentalizar o professor para ele continuar aprendendo ao longo de sua vida e, dessa forma, acompanhar as transformações científicas que tratam de sua disciplina e dos modos de ensiná-la (KLEIMAN, 2007, p. 20).

Essa compreensão remete à importância de o professor facultar escolhas ao aluno por meio da apresentação dos conhecimentos, isso porque, para escolher é preciso conhecer uma gama de alternativas e não submeter-se a imposição ou reprodução de saberes *transmitidos*. Nesse processo, mostra-se relevante o papel da escola no trabalho com os grupos de estratos de vulnerabilidade social, pois muitas vezes a instituição escolar, tal qual já mencionamos, apresenta-se como a única oportunidade possível para a expansão dos conhecimentos desses grupos. Assim, é importante que o professor, mais do que ensinar, planeje ações metodológicas sensíveis às vivências e às necessidades dos alunos, as quais possam incidir, de fato, sobre suas representações de mundo com o intuito de expandi-las, jamais com o intuito de substituí-las, o que nos remete ao conceito de *professor agente de letramento* de que nos ocuparemos na seção que segue.

4.2 O PROFESSOR AGENTE DE LETRAMENTO: A PRÁTICA SOCIAL COMO NORTEADORA DAS AÇÕES DIDÁTICAS

Os papéis e as imagens atribuídas ao professor, segundo Oliveira (2010b), são historicamente construídos de acordo com suas ações em sala de aula e norteiam o trabalho docente nas práticas pedagógicas. Nesse contexto, de uma função de transmissor dos saberes, pautando-se numa relação autoritária e monovocal, característica do *modelo autônomo de letramento*, o professor passou a assumir uma função de *mediador*, naquilo que, compartilhando com Kleiman (2006), entendemos ter sido uma extensão equivocada do conceito de *mediação semiótica* derivado de Vigotski (1991 [1978]).

Esse equívoco decorre, em boa medida, de tal concepção ter sido tomada como *metáfora espacial cotidiana* (KLEIMAN, 2006), pois considera a representação social do professor *mediador* como aquele que está no meio, como um sujeito que tem papel intermediário e não de construção conjunta de conhecimento. Longe de indicar aquele “[...] que exerce um papel intermediário entre dois interessados numa negociação, aquele que arbitra [...]” (KLEIMAN, 2006, p. 80), tal conceito se

vincula às concepções vigotskianas sobre a consideração da linguagem como instrumento psicológico de mediação simbólica a que já fizemos menção nesta dissertação, mais especificamente sobre a importância da interação para o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos e para a apropriação do conhecimento, interação que só é possível por essa mesma *mediação semiótica*.

Importa, pois, segundo Kleiman (2006) e Oliveira (2010b), ressignificar essa percepção, em nome da necessidade de o professor agir como um *agente de letramento*, ou seja, como mobilizador de conhecimentos prévios, de estratégias e de recursos necessários para a inserção dos alunos em práticas sociais de letramento em contexto escolar, além de facultar-lhes a participação nas práticas sociais de uso situado da escrita. Nesse caso, na percepção das autoras, o professor afasta-se da concepção de reproduzidor de conhecimento e da relação hierarquizante em sala de aula, vinculadas ao *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984).

Nesse quadro, a concepção de ensino da escrita dos estudos do letramento vê a relação entre professor e aluno como uma atividade de cooperação e, dessa forma, de interação (KLEIMAN, 2006), reconhecendo a importância do interlocutor mais experiente (VIGOTSKI, 1991 [1978]) no processo de apropriação do conhecimento. O professor deve ser autônomo, no sentido daquele que toma decisões e está engajado em ações, modificando seu planejamento quando o contexto e as necessidades dos alunos assim o requererem. Observa-se, também nesse sentido, a dimensão política do trabalho do professor, pois ensinar a escrita é submeter os alunos, em muitos casos, a práticas discursivas de grupos distintos dos seus. Segundo Kleiman (2007, p. 21),

O agente de letramento é capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outros agentes (outros professores, coordenadores, pais e mães da escola) de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo.

Nesse contexto, surge a necessidade de uma ação metodológica alternativa aos modelos tradicionais, que ressignifique de fato as práticas

de leitura e escrita na escola. É dessa forma que uma ação centrada na implementação de *projetos de letramento* (KLEIMAN, 2006) parece ser uma alternativa viável, pois, segundo Kleiman (2007), esses projetos referem-se a um plano de atividades visando ao letramento do aluno e são planejados e operacionalizados por professores que se assumem como *agentes de letramento*. Tais projetos surgem do interesse real dos alunos, cuja realização envolve uso da escrita (textos que circulam na sociedade), demandando um trabalho coletivo entre alunos e professor, e não uma relação de “[...] papéis sociais estáticos de ‘aquele que aprende’ e ‘aquele que ensina’ ” (TINOCO, 2010, p. 300). Trata-se, portanto, da realização de uma atividade social não restrita a uma atividade didática, sob pena de criar-se uma situação artificial, contribuindo, assim, para uma inserção social mais efetiva dos sujeitos.

Quando o professor opta pelo trabalho com os *projetos de letramento* nas relações de ensino e aprendizagem deve atentar, sobretudo, para as necessidades e interesses dos alunos, em especial para o contexto em que estão inseridos. Isso implica uma ação sensível à seleção dos conhecimentos e ao delineamento das práticas a serem adotadas, de forma que sejam significativas para a vida dos alunos na ampliação das relações sociais que estabelecem nas diferentes esferas da atividade humana.

De acordo com Street (2003), implicações do método etnográfico, que demanda, entre outros procedimentos, a observação das situações reais de interação, mostram-se fundamentais para a investigação dessas questões e, por implicação, para um planejamento mais consequente e para a expansão das *práticas de letramento* dos alunos. Nesse sentido, não há a necessidade de trabalhar com conteúdos programáticos definidos *a priori*, pois o ponto de partida para o planejamento dos projetos deve ser a prática social, ou seja, a demanda de situações específicas (OLIVEIRA 2010a). Segundo Kleiman (2007), o currículo deve deixar de ser visto como algo a ser fielmente seguido e servir como organização dinâmica de conteúdos que vale a pena ensinar, pois o movimento deve ir da prática social ao conteúdo e nunca o contrário (KLEIMAN, 2006; 2007).

Assim, o projeto de letramento pode ser considerado como uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem formal da escrita, transformando objetivos circulares como "escrever para aprender a escrever" e "ler para

aprender a ler" em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto (KLEIMAN, 2009, p. 4).

Considerando que, segundo Kleiman (2009, p. 6), "Adotar o projeto de letramento como modelo didático implica fazer da prática social o elemento estruturante das atividades curriculares [...]”, acreditamos ser relevante atentar para a compreensão de que tal modelo didático não seja visto como algo pré-concebido e pronto a ser aplicado em qualquer situação e contexto didático, mas sim como um modelo flexível e sensível aos interesses, necessidades e perfis dos alunos, podendo ter seu percurso e atividades modificados em função de demandas e do pleno desenvolvimento do projeto (KLEIMAN, 2009). É necessário, no entanto, que não se deixem de focalizar os objetivos e as metas de tais projetos, sob pena de a atividade não fazer sentido aos alunos.

Quanto ao planejamento dos projetos de letramento, Kleiman (2005) e Oliveira (2010a) alertam que o professor deve ser o responsável pela elaboração do método de ensino de suas turmas, portanto deve conhecer o seu aluno, o seu entorno imediato e os variados usos da modalidade escrita da língua para que os métodos sejam sensíveis às particularidades dos participantes. Tais projetos, no entanto, segundo Oliveira (2010a) caracterizam-se por serem realizados coletivamente, exigindo, assim, cooperação, participação e flexibilidade. Ainda para Oliveira (2010a), a participação e atuação conjunta de professores e alunos em vista de um interesse comum, focalizando, assim, formas de aprender situadas e estratégias sensíveis aos interesses dos alunos, promove o aluno como ator de sua própria aprendizagem visando à participação nas diversas esferas da atividade humana. Sabemos, contudo, o quão complexas são as relações nesse processo, pois o conflito é constitutivo na interação quando os participantes pertencem a grupos sociais distintos (KLEIMAN, 1998).

Acreditamos, no entanto, que o que torna um *projeto de letramento* significativo e bem sucedido é o zelo a essas questões, especialmente as que se vinculam às caracterizações de uma comunidade de aprendizagem, pois o letramento não é um conjunto de habilidades técnicas uniformes (STREET, 2003) que pode ser ensinado. Muitos projetos acabam não dando certo, segundo Street (2003), pois apresentam incompatibilidades entre *práticas de letramento* escolares e familiares dos alunos, revelando uma marginalização das práticas locais

e uma imposição de culturas dominantes. Dessa forma, não há um engajamento efetivo dos alunos, razão pela qual Street (2003) sugere a implementação de programas mais sensíveis culturalmente e relacionados ao que realmente as pessoas precisam, o que evidentemente não significa cair em um pragmatismo estreito e denegar as questões ontológicas mais amplas.

Para Oliveira (2009), os *projetos de letramento* são mais bem contextualizados mediante o trabalho com os gêneros discursivos, isso porque para participar de determinada prática social é necessário dominar os gêneros da esfera em questão e saber o momento em que agenciá-los. O trabalho com os gêneros, como já mencionamos em seções anteriores, não implica a focalização dos aspectos textuais em detrimento das situações de interação e de suas condições de produção, como tem sido visibilizado em muitas situações de ensino (KLEIMAN, 2006; STREET, 2010). Acreditamos, assim como aponta Oliveira (2009), que os gêneros não devem ser vistos como objetos de ensino, o que acaba focalizando sua dimensão textual, mas sim como organizadores da ação de ensinar, implicando uma abordagem significativa e situada, ou seja, é necessário ensinar *com* os gêneros e não *sobre* os gêneros (OLIVEIRA, 2009), discussão já feita amplamente em capítulo anterior desta dissertação.

Essas discussões suscitam a compreensão acerca da necessidade de reorganização de programas de formação docente que visem à representação do professor como *agente de letramento* (KLEIMAN, 2006), tendo em vista a autonomia e a mobilização para a participação coletiva e para a criação de projetos de letramento significativos às situações de aprendizagem. Defendemos, assim como Antunes (2003), a necessidade da formação do professor como pesquisador e a construção de saberes por uma perspectiva crítica, implicando uma atitude comprometida desses profissionais com sua construção identitária. Isso implica, sobretudo, um diálogo mais efetivo entre universidade e a escola, o que também buscamos, em última instância com os desdobramentos desta pesquisa.

4.3 UM DISCUSSÃO FINAL EM ESTREITA INTERFACE COM OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A AÇÃO DOCENTE NA *ELABORAÇÃO DIDÁTICA*

Tal qual retomaremos nos próximos capítulos, o conceito de *elaboração didática* – já mencionado nesta dissertação – é de fundamental importância em se tratando do processo analítico que

empreenderemos à frente. A ciência de que o ideário bakhtiniano não constitui modelo teórico – o que já mencionamos em capítulo anterior –, paralelamente à vontade de ter esse ideário no simpósio conceitual (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMAN; IRIGOITE, 2012) de que nos valemos nesta dissertação, fazem-nos lançar mão do conceito de *elaboração didática* como direcionador do processo analítico dos dados gerados neste estudo. Para tanto, organizamos nossas questões de pesquisa com base nesse mesmo conceito – *elaboração didática* –, entendendo-o como significativamente produtivo em se tratando de discutir a ação docente, objeto do presente capítulo. Precisemos, pois, nosso entendimento acerca desse mesmo conceito, para retornarmos a ele nos procedimentos metodológicos e no processo analítico.

Refletir sobre o conceito de *elaboração didática* implica pensar inicialmente sobre o processo que toma teorizações acadêmicas como modelizações a serem aplicadas, processo conhecido como *transposição didática* (TD), conceito oriundo da França que se refere, em seu sentido restrito, à passagem de um conceito científico para um saber a ser ensinado (CHEVALLARD, 1985). Segundo Petitjean (2008 [1998]), para que um saber seja didatizado é necessário haver uma série de operações, como é o caso da descontextualização e recontextualização do saber científico, as quais se dão em função dos objetivos específicos da instituição escolar. Isso implica, segundo Halté (2008 [1998]), um processo de artificialidade constitutiva das práticas escolares, pois as situações didáticas não se dão naturalmente, mas sim de forma intencional, reguladas institucionalmente pela escola, com outros propósitos e novas formas de se trabalhar com; ou seja,

[...] pensar diferentemente os saberes científicos e os saberes escolares é reconhecer que estes últimos se manifestam tendenciosamente e em graus diferentes, de acordo com o nível escolar, como des-historicizados, reformulados, naturalizados e mais prescritivos do que descritivos (PETITJEAN, 2008 [1998], p. 85).

Para Petitjean (2008 [1998]), as incompreensões do conceito de *transposição didática* e a falta de conhecimento sobre os saberes científicos de referência levam muitos professores a tratarem o texto como forma objetificada, considerando-o rígido e sem maiores complexidades, isso porque se valoriza muito mais o saber ensinável do que as interações entre professor e aluno. Eis por que Geraldí (2003

[1991], p. 74) afirma que “[...] o trabalho de ensino fetichiza o produto do trabalho científico [...]”, pois cristaliza como verdades absolutas aquilo que é hipótese, desconsiderando o trabalho de produção do conhecimento. Petitjean (2008 [1998]) vê a transposição didática criticamente, pois, para ele, os conteúdos ensináveis não se reduzem a saberes científicos transpostos, também há práticas sociais não escolares que são ensináveis e, dessa forma, a transposição “[...] deve ser pensada menos como a passagem do saber científico ao saber a ensinar do que em termos de convocação de uma pluralidade de saberes de referência que é preciso selecionar, integrar, operacionalizar e conciliar.” (PETITJEAN, 2008 [1998], p. 103). A falta de compreensão desses fatores se dá, segundo Halté (2008 [1998], p. 119), em função de dimensões terminológicas, pois

[...] o próprio termo ‘transposição’ comporta a ideia de que se toma aqui para colocar lá, e que, extraindo o saber de seu contexto original, descontextualizando-o e depois o colocando num outro contexto, recontextualizando-o, mudamos o seu sentido e o seu valor. A teoria da transposição restrita agrava ainda mais essa impressão: afirmando que o saber realmente ensinado *não* é o saber científico de origem, ou pior, *que nem pode ser*, a transposição dá a desagradável sensação de uma deformação, de uma degradação inevitável, da qual o professor seria, ou a vítima inconsciente – haja vista que ele se apoia em fontes, como propostas curriculares, manuais, texto de formação, já impregnados de transposição –, ou ele também seria responsável, já que, ao final de toda a cadeia, frente ao aluno, na sala de aula, participa necessariamente da transposição.

A fim de superar tais mitos, tendo em vista os sentidos mais correntes do conceito de *transposição*, Halté (2008 [1998]) propõe uma nova abordagem conhecida como *elaboração didática*, em que se concebe tanto o professor quanto o aluno como agentes do processo de aprendizagem, cabendo ao professor, interlocutor mais experiente, mobilizar conhecimentos e estratégias para a construção coletiva do conhecimento, considerando a assimetria constitutiva das práticas escolares, ou seja, a consideração de que o professor se constitui, na relação com o aluno, como o interlocutor mais experiente, o que não

significa que, dada essa condição, deva assumir uma postura de transmissão de conhecimento ou de autoritarismo. Assim, para haver sucesso nas atividades planejadas pelo professor, é necessário o engajamento dos alunos, seja em função de seu interesse seja em função da capacidade de atribuir sentido à disciplina (PETITJEAN, 2008 [1998]). À necessidade de mudança de visão sobre o conceito de *transposição*, Halté (2008 [1998], p. 138) justifica:

Pelo fato de fixar a atenção apenas sobre o polo dos saberes, a transposição facilita, e até legítima, a “deriva para os objetos de ensino”, em detrimento de outros pontos importantes do famoso triângulo [professor – aluno – conhecimento]. Pelo fato de definir um processo *descendente*, do saber científico para o saber escolar, ela favorece – até mesmo preconiza – o *aplicacionismo*. Pelo fato de organizar-se a partir de saberes distribuídos academicamente em campos construídos, 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*.

A noção de *elaboração didática*, diferentemente de implicar a transposição direta de uma teoria para o campo do ensino, concebe os conhecimentos acadêmicos como base para o professor planejar ações metodológicas em função dos saberes ensináveis e das demandas da disciplina e dos alunos. Assim, ao fazer a transposição dos saberes científicos⁸⁶ para a sala de aula o professor não o faz na assepsia das condições histórico-culturais, ele dá um contorno local para os saberes que aprendeu; ou seja, além do saber científico há outros saberes imbricados, que precisam ser agenciados em benefício da construção de iniciativas didáticas. Nessa sincretização de saberes, Halté (2008 [1998]) menciona ainda os *saberes especializados* e as *práticas sociais de*

⁸⁶ Os saberes científicos sempre serão os mais legitimados, pois derivam das agências tidas como produtoras das ciências. Trata-se de um saber que a sociedade considera como tal em determinados momentos da história; ou seja, é uma legitimidade institucional e histórica.

referência: enquanto os *saberes especializados* são vinculados a instituições não legítimas, afastando-se, assim, dos *saberes científicos* e se colocando no limite do que pode entrar ou não na escola, as *práticas sociais de referência* caracterizam-se pelos saberes dados na prática, que têm relação com os *saberes científicos*, mas não se restringem a eles. Trata-se de um conjunto de saberes que são reconfigurados nos construtos reais onde as ações estão acontecendo, pois ganham contornos que transcendem a abstração; contornos de *quefazeres* cotidianos. Além da integralização desses saberes há, de acordo com o autor, o agenciamento dos *conhecimentos* no processo de *elaboração didática*, que corresponderiam aos conhecimentos prévios, do senso comum, adquiridos pelos sujeitos envolvidos nesse processo.

Desse modo, levando em consideração as práticas de sala de aula e a ação docente, todos esses saberes estariam entranhados, de tal modo que o professor não saberia reconhecê-los separadamente. Quando houvesse apropriação dos saberes científicos por parte desses profissionais, eles acabariam saindo do mundo da abstração científica para o mundo real, o que implica o agenciamento de um conjunto de saberes para dar aula, dentre os quais aqueles oriundos da tradição escolar.

Assim se explicaria a importância de o professor se apropriar adequadamente dos saberes teóricos de modo a proceder a uma *elaboração didática* que contemple as vivências dos alunos. Para Halté (2008 [1998], p. 134), importa “[...] mais as modalidades de *intervenção* didática e de *apropriação* didática do que a simples *transmissão* de saberes, e a relação saber/aluno [importa] mais do que a relação saber/professor.” Essas considerações nos levam aos PCNs (BRASIL, 1998, p. 65):

Nesse sentido, o professor, ao planejar sua ação, precisa considerar de que modo as capacidades pretendidas para os alunos ao final do ensino fundamental são traduzidas em objetivos no interior do projeto educativo da escola. São essas finalidades que devem orientar a seleção dos conteúdos e o tratamento didático que estes receberão nas práticas educativas.

Para, então, empreender *elaborações didáticas* significativas ao entorno e às necessidades dos alunos, sob essa perspectiva, o professor atenta às suas [dos alunos] *práticas de letramento* (STREET, 1988) e às

suas [dos alunos] representações sobre a escrita, de modo a ressignificá-las e expandi-las para que os educandos concebam a produção textual como um processo de interlocução, implicando, assim, mediação semiótica e não inculcação de saberes (GERALDI, 2010a). Sob essa perspectiva, acreditamos na importância de um processo de *elaboração didática* que se ancore na concepção de *língua* como objeto social, articulando as abordagens da produção textual com a leitura, e que seja embasado nas teorias dos *gêneros* e do *letramento*, focalizando as práticas de uso da língua. Kleiman (2007, p. 18) aponta que

Um dos objetivos buscados nesse processo é o estranhamento em relação às próprias práticas, que é necessário para perceber a dificuldade das atividades de uso da língua escrita e evitar solicitações que podem não fazer sentido para o aluno, mas que são tomadas como universais pela escola e outras instituições de prestígio.

É importante, então, que o professor não prescindia da *elaboração didática*, pois é seu papel intermediar as interações nas atividades de sala de aula e planejar, juntamente com seus alunos e para seus alunos, ações metodológicas relevantes à inserção deles no contexto social mais amplo, facultando-lhe, assim, uma mais efetiva inserção social. É necessário, portanto, haver uma mudança de postura em relação às funções e aos papéis desempenhados pelos professores em sala de aula, sobretudo, de modo que possamos tomar as propostas didáticas de forma crítica e reflexiva, priorizando a importância da prática social na implementação das ações didáticas.

Na sequência, nos procedimentos metodológicos, retomaremos esse conceito porque o elegemos como direcionador do processo analítico que compõe esta dissertação, dado ter sido direcionador da questão central de pesquisa das quais derivou este estudo. Essa escolha emerge da atenção ao conjunto de saberes agenciados por ocasião do processo de *elaboração didática*, considerando a inferência que nos moveu desde o início desse processo no sentido de que o ideário histórico-cultural, foco deste estudo, tende a reverberar nas ações didático-pedagógicas dos professores, fazendo-o no imbricamento dos muitos saberes de que trata Halté (2008 [1998]) e não como materialização da *transposição didática* no conjunto de saberes científicos construídos a partir de década de 1980 no Brasil com base no

simpósio conceitual de que temos tratado aqui. A isso, porém, voltaremos à frente, por ocasião da análise dos dados gerados.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A BUSCA POR COMPREENSÕES DA REVERBERAÇÃO DO IDEÁRIO HISTÓRICO-CULTURAL NAS AÇÕES E NAS PERCEPÇÕES DOCENTES

[...] não tem qualquer porto de chegada
que não o próprio percurso da caminhada.
(Geraldi, 2010b)

Esta pesquisa se caracterizou por um *estudo de caso do tipo etnográfico* operacionalizado por meio de observação direta, notas em diário de campo, entrevistas e pesquisa documental. O processo de geração realizado e a análise de dados visaram responder à questão de pesquisa que desencadeia este estudo e às questões-suporte que dela se derivam, as quais já delineamos na introdução desta dissertação. O foco incidiu sobre o professor, tendo em vista a formação escolar do produtor de textos escritos de sexto a nono ano em escola pública da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC.

A questão de pesquisa está, pois, sustentada por dois eixos de articulação: a) o *ideário histórico-cultural*; e b) o processo de *elaboração didática* em se tratando do ensino da produção textual escrita empreendido pelos professores participantes do estudo. Essa opção decorre da consciência acerca da impossibilidade de agenciar a dimensão filosófica do construto que compõe o que vimos chamando de *ideário histórico-cultural* – mais especificamente o pensamento bakhtiniano – como modelo teórico a amparar o processo analítico; daí o recurso ao conceito de *elaboração didática*.

Para responder à questão de pesquisa e a seus desdobramentos optamos por uma abordagem qualitativa de base interpretativista (MASON, 1996), que demandou a consideração de uma série de componentes implicados nos processos de *elaboração didática* em se tratando do ensino da produção textual escrita, ou seja, as interações pedagógicas por meio das quais se deu esse mesmo ensino, o contexto em que as produções foram feitas e as intercorrências que se visibilizaram nesse percurso (ANDRÉ, 2010 [1995]), a fim de compreender tais processos. Um dos fatores que nos levou a optar por essa abordagem foi o potencial da ancoragem qualitativa de base interpretativista para o estudo das questões em sala de aula. Nesse sentido, consideramos importante o exercício de um olhar de base etnográfica, pois o uso de instrumentos da pesquisa em etnografia tem

se revelado enriquecedor para uma investigação mais profunda da prática escolar cotidiana.

Segundo André (2010 [1995]), um *estudo de caso de tipo etnográfico* é aconselhável quando se quer “[...] entender um caso particular levando em conta seu contexto e sua complexidade [...]” (p. 51). Dada nossa necessidade de compreender o foco da discussão, entendemos que esse tipo de pesquisa atendeu a nossos propósitos, os quais implicaram a descrição analítica do modo como se deu a ação docente no trabalho com a produção textual escrita. Nas seções que seguem, discutiremos a tipificação de pesquisa aqui mencionada, assim como o campo e os participantes, os instrumentos de geração de dados e as diretrizes para análise dos dados gerados por nós utilizados.

5.1 TIPIIFICAÇÃO DA PESQUISA

Após a definição das questões-problema desta proposta de estudo pudemos entender, ainda no delineamento do projeto de pesquisa, que o *estudo de caso do tipo etnográfico* viabilizava condições favoráveis para a compreensão das questões ligadas à prática escolar, pois, em seus fundamentos, possibilita uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade complexa (ANDRÉ, 2010 [1995]), oferecendo, assim, respostas para o entendimento das questões estudadas. Ao permitir o contato direto do pesquisador com o objeto de pesquisa na situação que o contextualiza, o *estudo de caso do tipo etnográfico* “[...] permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 2010 [1995], p. 41). Dessa forma, a descrição do contexto e das ações dos indivíduos participantes da pesquisa nos permitiu compreender como se dão, no dia a dia, as interações entre esses indivíduos, compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito.

Usando uma abordagem teórico-metodológica que supõe o contato direto do pesquisador com o acontecer diário da prática escolar e uma apreensão dos significados atribuídos a ela por seus agentes, torna-se possível reconstruir as redes de relações que se formam enquanto se dá o processo de transmissão e assimilação de conhecimento na escola (ANDRÉ, 2010 [1995], p. 73).

O surgimento do *estudo de caso etnográfico*, segundo André (2010 [1995]), é recente na literatura educacional e recebeu influência dos trabalhos na área de avaliação escolar realizados, especialmente, nos Estados Unidos e na Inglaterra. O interesse pela perspectiva etnográfica no ambiente escolar data o final da década de 1970, com estudos voltados para a sala de aula e a avaliação curricular, e partiu da necessidade de ampliar as abordagens até então feitas, que desconsideravam o contexto e focalizavam apenas o que podia ser observado, contribuindo pouco para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o uso de técnicas etnográficas mostrou-se enriquecedor para investigar as questões da escola e da educação, pois

[...] o estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente (ANDRÉ, 2010 [1995], p. 42).

Cabe-nos ressaltar, contudo, que nem todos os tipos de *estudo de caso* se incluem na abordagem etnográfica e nem todo o estudo etnográfico será um *estudo de caso*. Torna-se importante, então, especificar cada uma dessas abordagens de pesquisa a fim de compreender as razões de nossa opção pelo *estudo de caso de tipo etnográfico*.

O *estudo de caso*, segundo Yin (2005), é uma estratégia de pesquisa abrangente, pois consiste em um estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e dinamismo. Essa estratégia de pesquisa lida com uma ampla variedade de evidências e permite que o pesquisador investigue eventos dentro de seus contextos na vida real ao longo do tempo, visando compreender fenômenos sociais complexos. Além disso, “O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, [...] quando não se podem manipular comportamentos relevantes” (YIN, 2005, p. 26).

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por quê’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e

quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (YIN, 2005, p. 19).

A investigação do *estudo de caso* beneficia-se com o desenvolvimento prévio de proposições teóricas para a condução da geração e a análise de dados. As proposições teóricas ajudam a dar foco a certos dados e ignorar outros, ajudam a organizar o *estudo de caso* e as explanações alternativas a serem examinadas (YIN, 2005). Assim, tendo em vista nossa questão de pesquisa, buscamos, a partir das teorizações sobre o tema do ensino da produção textual escrita, em combinação com a análise dos dados gerados, construir inteligibilidades sobre essas práticas, de modo a sugerir alternativas para ressignificações no contexto da sala de aula. Reconhecemos, então, a necessidade de uma perspectiva teórica bem definida que oriente a abordagem da pesquisa, pois “[...] a investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador” (ANDRÉ, 2010 [1995], p. 37).

A combinação do *estudo de caso* com a abordagem etnográfica sugere, no entanto, uma adaptação da etnografia à educação e não um estudo etnográfico no sentido estrito⁸⁷ (ANDRÉ, 2010 [1995]), pois há requisitos na etnografia que não são necessariamente aplicados à área da educação, como a observação de longo tempo, o contato com outras culturas e amplas categorias sociais de análise de dados. Podemos dizer que um trabalho de tipo etnográfico na educação envolve técnicas como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos, procedimentos estes ligados à etnografia (ANDRÉ, 2010 [1995]) e dos quais fizemos uso no presente estudo.

⁸⁷ A etnografia estuda a cultura e a sociedade, de forma a compreender as práticas, os hábitos, os valores, as linguagens, as crenças e os significados que a sociedade atribui à realidade que os cerca (ANDRÉ, 2010 [1995]). Tal enfoque “[...] em geral exige longos períodos de tempo no ‘campo’ e enfatiza evidências observacionais detalhadas” (YIN, 2005, p. 30). Segundo Duranti (2000 [1982]), a etnografia é uma descrição escrita de uma organização social, de suas atividades, de seus recursos simbólicos e materiais e das práticas interpretativas que caracterizam um grupo particular de indivíduos, contudo “[...] antes de ser um produto, isto é, texto escrito, a etnografia é uma experiência ou um processo” (DURANTI, 2000 [1982], p. 131).

Para que seja reconhecido como um estudo de caso [de tipo] etnográfico é preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social (ANDRÉ, 2010 [1995], p. 31).

Esta pesquisa constituiu-se de um *caso único* (YIN, 2005), pois estudamos a ação docente em classes de sexto a nono ano *em uma única escola* da rede pública municipal de ensino. Nosso foco, neste universo delimitado, foi a ação dos professores na formação do produtor de textos escritos. Na ocasião, pretendíamos compreender o processo por meio do qual se instituía essa atividade em sala de aula, fazendo-o no que diz respeito ao enfoque teórico-epistemológico e metodológico da atuação docente.

No decorrer do estudo, enfrentamos desafios e imprevistos, pois a pesquisa de ancoragem etnográfica não apresenta fórmulas de rotina para o procedimento de geração de dados (ANDRÉ, 2010 [1995]). Além disso, a busca de respostas à questão de pesquisa se deu por meio de um trabalho aberto e flexível, de forma que os focos de investigação, as formulações teóricas e os instrumentos teóricos pudessem ser revistos a todo o momento. Por esse motivo, foi importante dispormos de procedimentos de campo explícitos e bem planejados, já que o *estudo de caso do tipo etnográfico* que planejamos envolveu a geração de dados em situações cotidianas em que não há controle do ambiente no qual essa geração se processa, sendo necessário nos adaptarmos às condições de pesquisa disponíveis. O diferencial dessa abordagem de pesquisa é a sua capacidade de lidar com fontes múltiplas de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações – a fim de “[...] coletar informações de várias fontes, mas tendo em vista a corroboração do mesmo fato ou fenômeno” (YIN, 2005, p. 126). Sendo assim, nossa proposta de estudo procurou se enquadrar nesse contexto, pois utilizamos uma combinação de instrumentos de geração de dados, como a observação direta, as notas em diário de campo, as entrevistas e a pesquisa documental. Além disso, procuramos estar sempre atentos à importância dos critérios que julgam a qualidade dos projetos de pesquisa, ou seja, a fidedignidade, a credibilidade, a confirmabilidade e a fidelidade dos dados (YIN, 2005).

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 2010 [1995], p. 41).

Este estudo, assim, apresentou como proposta uma perspectiva qualitativa de natureza interpretativista (MASON, 1996) em relação ao tratamento e à análise dos dados, pois buscou “[...] a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza[ou] a indução e assume[iu] que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (ANDRÉ, 2010 [1995], p. 17). A análise e as interpretações se deram a partir do estudo da geração dos dados oriundos de uma combinação das fontes anteriormente mencionadas, as quais serão particularizadas nas seções seguintes.

É necessário, pois, construir reflexões sobre o que caracteriza o cotidiano escolar em se tratando do ensino da produção textual escrita, almejando contribuições para o conhecimento da prática escolar cotidiana e para sua ressignificação. Uma compreensão mais profunda do fazer pedagógico possivelmente nos faculte estudar caminhos para o seu redimensionamento, pois com base em André (2010 [1995], p. 118) defendemos uma postura cooperativa de pesquisa, “[...] de modo que o objetivo da pesquisa não se limite a mostrar *o que e como* algo está ocorrendo, *mas também como seria possível mudar a situação, tornando-a melhor.*”

5.2 O CAMPO E OS PARTICIPANTES⁸⁸ DE PESQUISA

A fim de compreender como se dá a repercussão do discurso de reformulação do ensino nas percepções e ações docentes em se tratando das estratégias metodológicas utilizadas para a formação do produtor de textos escritos, optamos pelo estudo no contexto de uma *escola pública*,

⁸⁸ Os participantes foram cientificados por meio do Termo de Esclarecimento e assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido, tal qual determina o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC – Apêndice A.

especialmente em função do grupo heterogêneo de alunos que essas instituições tendem a acolher em ambientações urbanas metropolitanas de grande fluxo migratório, como Florianópolis, bem como em razão de fragilidades visibilizadas por indicadores oficiais nesse contexto⁸⁹. Em tal campo de pesquisa, nosso foco se centrou na ação docente, mais especificamente no processo de *elaboração didática* empreendido por professores de sexto a nono ano do ensino fundamental e visibilizado nas ações implementadas em classe e nas percepções dos próprios professores acerca desse mesmo processo de elaboração – eixos da questão geral de pesquisa –, considerando que entendemos serem essas seriações fundamentais para o desenvolvimento das habilidades de produção textual, em razão de os alunos terem concluído os cinco anos iniciais em que, em tese, o processo de apropriação da modalidade escrita da língua se consolida⁹⁰. Nossas escolhas tiveram reflexos, sobretudo, a partir das discussões acerca das reformulações do ensino no âmbito da produção textual escrita, as quais têm surgido no cenário nacional desde a década de 1980, impulsionadas pelo movimento da Nova Crítica ao Ensino do Português (BRITTO, 1997).

Em um contato inicial com uma das escolas previamente escolhidas por nós, no ano de 2011, a diretora da instituição nos encaminhou à Gerência de Formação Permanente da Secretaria Municipal de Educação, a qual era a responsável por autorizar nossa permanência na escola por tempo determinado, tanto quanto responsável por emitir uma carta de encaminhamento para que a pesquisa pudesse ser realizada. Ainda nesse mesmo ano procuramos a Gerência de Formação Permanente e demonstramos interesse por aquela escola da rede municipal; no entanto, antes que pudéssemos dar prosseguimento aos trâmites legais para a realização da pesquisa, foi solicitado que primeiramente submetêssemos o projeto ao Comitê de Ética de Pesquisa da UFSC e aguardássemos o início do ano letivo de 2012, pois não cabia unicamente à prefeitura aceitar nossa proposta de estudo.

⁸⁹ Alguns indicadores oficiais como o Saeb, a Prova Brasil e o Ideb – a despeito das funções tecnoburocráticas a que se prestam – têm indicado fragilidades em relação aos domínios em leitura e escrita dos estudantes da educação básica nas escolas públicas brasileiras.

⁹⁰ O Ministério da Educação, por meio do programa de formação continuada *Pró-letramento* entende serem essas seriações focalizadas na apropriação da modalidade escrita da língua, ainda que com especial enfoque nos três primeiros anos. De todo modo, o quarto e o quinto ano são também contemplados nesse espaço de consolidação da apropriação da modalidade escrita (BRASIL, 2007).

Em função de algumas mudanças operacionais do Comitê de Ética de Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina, ficamos impossibilitados de submeter o projeto até que todos os participantes fossem contatados e declarassem concordar e estar cientes da pesquisa. Desse modo, em março de 2012, a Gerência de Formação Permanente gentilmente iniciou os procedimentos para a sondagem de implementação da pesquisa na escola; no entanto a unidade educativa não autorizou nossa entrada em campo com a justificativa de que já havia muitos projetos e estágios de docência no ano letivo. Em decorrência desse imprevisto, a articuladora de pesquisas da Secretaria Municipal de Educação se dispôs a nos ajudar na busca de outro campo de pesquisa.

Após contatar algumas unidades educacionais da rede municipal, a Gerência de Formação Permanente autorizou nossa ida a uma segunda escola [Anexo A]. De posse da carta de encaminhamento, conversamos com a diretora e com os professores de Português que lá trabalhavam, um total de dois profissionais, número que estava abaixo de nossa expectativa inicial, que era convidar, no mínimo, três professores para a efetivação do estudo. De todo modo, um dos professores não demonstrou ficar confortável com nossa presença em suas aulas e nos pediu um tempo para pensar. Como estávamos em atraso com o início da pesquisa, optamos por novamente ir em busca de uma terceira escola onde pudéssemos dar início ao estudo o mais brevemente possível. Mais uma vez, o setor responsável pela autorização das pesquisas na rede municipal de educação nos encaminhou para outra escola, pois, segundo os fundamentos da Prefeitura, é de interesse da Secretaria Municipal da Educação⁹¹ estabelecer um diálogo mais efetivo com as instituições de ensino superior, seja por meio de estágios, pesquisa ou extensão, visando ressignificar as ações formativas voltadas aos profissionais da educação.

Ao comparecermos à terceira escola, encontramos três professoras de Língua Portuguesa, as quais nos receberam cordialmente, porém o perfil dessas profissionais não convergia com o que procurávamos, ou seja, participantes que estivessem há mais tempo na escola, levando em conta que nosso objetivo era depreender reverberações teórico-metodológicas do ideário de base histórico-cultural em se tratando da ação de professores de uma unidade educativa. Todas as professoras eram novas na escola e apresentavam

⁹¹ Informações disponíveis no *site* da Prefeitura Municipal de Florianópolis: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/>.

pouco tempo de docência, o que nos fez recorrer novamente à Gerência de Formação Permanente, pois prezávamos pela qualidade dos dados gerados no tocante à questão de pesquisa.

Passaram-se cerca de dois meses até que encontrássemos um campo de pesquisa; então, diante dessa dificuldade a articuladora de pesquisas da secretaria municipal mais uma vez se empenhou em nos ajudar e sugeriu uma nova escola que se encaixava no perfil que procurávamos, mesmo nos deixando cientes da grande possibilidade de recusa da instituição escolar em função de ser um local de grande procura para a realização de projetos e estágios de docência. Apesar de nossas poucas expectativas, fomos até a escola e ficamos surpreendidos pela receptividade com que o diretor e as professoras nos acolheram, prontamente aceitando participar de nossa pesquisa mesmo havendo outros projetos acadêmicos em desenvolvimento na unidade escolar naquele momento.

A escola, que se tornou nosso campo de pesquisa, contava com duas professoras de Português de sexto a nono ano, uma delas efetiva, com 24 anos de docência, dos quais quatorze se deram naquela escola, e outra substituta, nova na instituição, mas contabilizando quatro anos de experiência no ensino. Embora tivéssemos a expectativa de encontrar um número maior de professores, obtivemos a informação de que, em função da implementação do ensino fundamental de nove anos na rede municipal, algumas turmas foram extintas e, conseqüentemente, a demanda de professores também diminuiu. Dessa forma, tendo em vista as limitações encontradas e a sondagem favorável sobre a operacionalização do presente estudo nessa escola, levamos a termo o projeto e o submetemos ao Comitê de Ética [Anexo B] com o objetivo de enquadrar este estudo nas condições legais de pesquisa.

A instituição em que foi realizada a pesquisa é uma das escolas da rede pública municipal de ensino de Florianópolis, localizada na região insular desse município, que atende a alunos de turmas de primeiro a nono ano⁹² do ensino fundamental. As aulas nessa escola ocorrem nos períodos matutino e vespertino, contabilizando um total de nove turmas de sexto a nono ano, sendo que, em média, cada turma apresenta entre vinte e cinco e trinta alunos. Nossa pesquisa foi desenvolvida no turno matutino, por recomendação das professoras

⁹² Com o objetivo de articular a política nacional com a municipal, a Secretaria Municipal instalou a comissão geral do projeto *Ampliando o Tempo do Ensino Fundamental*, que passou a ser de nove anos a partir da implantação da Lei 11.274/2006.

participantes de pesquisa em razão de não haver nessas turmas estágios ou outros projetos acadêmicos afins⁹³. Das cinco turmas das seriações finais do ensino fundamental que existiam na escola no turno da manhã, inserimo-nos em três delas, duas sob a responsabilidade da professora efetiva – sexto ano⁹⁴, correspondente à quinta série, e oitava série – e uma turma da professora substituta – sétima série. Desse modo, observamos uma turma de cada seriação da etapa final do ensino fundamental, exceto a turma correspondente à sexta série, em virtude de ela estar extinta na escola. As demais turmas – um total de seis, contando com as turmas do período vespertino – não puderam fazer parte da pesquisa em virtude da ocorrência de estágios de docência e da sobreposição de horários, o que inviabilizou que acompanhássemos todas as turmas das professoras participantes da pesquisa. Acreditamos que, ao escolher professores distintos, tivemos a possibilidade de construir inteligibilidades sobre as ações docentes, num âmbito mais amplo, bem como facultar ressignificações mais efetivas em se tratando de cursos de formação inicial ou continuada.

A escola atende preferencialmente a alunos de regiões vizinhas, respeitando o critério de zoneamento, mas também atende a bairros próximos que, em geral, caracterizam-se por uma população socioeconomicamente desprivilegiada, constituindo-se por famílias de baixa renda. A região onde a escola está situada, segundo informações da direção escolar, apresenta problemas sociais como o convívio com o tráfico de drogas, a desestrutura familiar, o desemprego etc., fatores que têm caracterizado nos últimos tempos a realidade de muitas escolas públicas no cenário nacional brasileiro, como mostram estudos do CENPEC (ÉRNICA; BATISTA, 2011).

A estrutura curricular da referida escola, que apresenta o ano letivo dividido em quatro bimestres, compõe-se de conteúdos que são planejados por disciplina e por seriação, os quais são baseados nos

⁹³ Além de constituir campo de estágio para a Universidade Federal, esta escola acolhe o Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID –, iniciativa da CAPES para a potencialização da formação de licenciados nas diferentes áreas da educação.

⁹⁴ Em função da transição para o ensino fundamental de nove anos, a unidade educativa apresentava apenas uma das seriações do novo currículo – o sexto ano –, sendo as demais turmas correspondentes às seriações antigas, sétima e oitava séries. Essas últimas seriam extintas e até 2014 a unidade educativa integralizaria o novo currículo de nove anos, normalizando as seriações finais do ensino fundamental.

cadernos do *Movimento de Reorientação Curricular*⁹⁵, no *Mapa dos Conteúdos das Áreas Curriculares*⁹⁶ e na *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*⁹⁷, levando-se em consideração o diagnóstico da turma feito pelo professor no início do ano letivo. O planejamento da escola acontece nos primeiros três dias do ano letivo e constitui-se por um planejamento prévio anual e outro bimestral. Além disso, a escola, que é uma das referências na rede municipal de educação⁹⁸, oferece, no contraturno escolar, atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem no decorrer do ano letivo, especialmente pelo apoio dos projetos de pesquisa de graduandos e pós-graduandos, e, periodicamente, formação continuada aos professores. Boa parte dessas iniciativas é atribuída à qualificação profissional dos formadores que lá atuam, sendo a maioria deles especialistas, mestres ou doutores.

A proposta de Avaliação da escola está fundamentada na Resolução nº 03/2002 do Conselho Municipal de Educação, que dispõe sobre o processo de avaliação do aluno a partir dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, constituindo-se pela avaliação quantitativa nas séries finais do ensino fundamental. Além disso, a escola apresenta formas de recuperação paralela, seguindo as

⁹⁵Projeto da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina e com outras instituições nacionais de ensino superior, que discute a necessidade de melhoria da qualidade da educação ofertada pela rede municipal de ensino de Florianópolis e propõe um conjunto de iniciativas, como a formação continuada de seus profissionais e a elaboração de propostas curriculares para as diversas modalidades de ensino. Em 1996, as propostas desse movimento foram publicadas na forma de documentos-síntese.

⁹⁶ Documento elaborado por profissionais da rede municipal de ensino de Florianópolis que sugere os conteúdos de cada área curricular - Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Línguas e Matemática - nas séries de sexto a nono anos do ensino fundamental, bem como os objetivos gerais e específicos de cada uma dessas disciplinas nas respectivas séries.

⁹⁷Documento oficial elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, publicado em 2008, visando materializar os fundamentos teóricos, os métodos educacionais e os princípios organizadores da educação básica adotados pela rede municipal de ensino. Tal documento é baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e em teorias acadêmicas recentes que tematizam a educação, e insere a discussão sobre as novas perspectivas para o redimensionamento do ensino fundamental de nove anos.

⁹⁸ Informações frequentemente comentadas por profissionais da escola, que se baseavam nos números obtidos em indicadores oficiais.

orientações das resoluções estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

A estrutura física da escola constitui-se das seguintes dependências: uma sala informatizada, um auditório, que servia também como sala multiuso, uma biblioteca, banheiros, quadra e ginásio de esporte, sala dos professores, almoxarifado, sala da direção, secretaria escolar e cinco salas de aula para as seriações finais do ensino fundamental⁹⁹. Quanto aos projetos desenvolvidos na escola, podemos mencionar a escolinha de futebol, o curso de formação de professores, o Programa de incentivo de iniciação à docência (PIBID), o projeto *sala informatizada – coral*, o conselho de classe em forma de seminário e o atendimento frequente aos pais.

Por fim, a decisão por estudar o conjunto das seriações finais do ensino fundamental se deu em função de o tomarmos como um tempo de consolidação paulatina do domínio da modalidade escrita da língua nos processos de textualização. Nesse sentido, permanecemos cerca de seis meses em campo, contemplando, assim, as ações docentes ao longo de três bimestres letivos¹⁰⁰, dada a organização da estrutura curricular da escola estudada. As observações das aulas foram articuladas com outros instrumentos de geração de dados, os quais serão detalhados na seção a seguir.

5.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Partindo do objetivo de compreender, valendo-nos de instrumentos de cunho etnográfico, como se dá o ensino da produção textual escrita em seriações de sexto a nono ano, em contexto de escola pública, focalizando as perspectivas teórico-epistemológicas e metodológicas que ancoram e caracterizam a ação docente, consideramos importante o fato de termos lançado mão de instrumentos de geração de dados que viabilizassem uma aproximação mais efetiva com as ações didático-pedagógicas e com as concepções dos participantes de pesquisa. Reconhecemos a importância de termos empreendido um percurso de pesquisa atento às implicações metodológicas das escolhas feitas, na busca do rigor no desenvolvimento do projeto (MASON, 1996).

⁹⁹Havia mais salas para as demais seriações, no entanto elas não serão aqui objeto de descrição.

¹⁰⁰Tendo em vista os imprevistos para a entrada em campo, não chegamos a acompanhar integralmente o quarto bimestre.

Como o estudo de caso não prevê fórmulas de rotina para o procedimento de geração de dados, possibilitando-nos lidar com uma ampla e variada fonte de evidências (YIN, 2005), a combinação de estratégias típicas da pesquisa qualitativa foi fundamental para a geração de dados relevantes, pois tais estratégias implicaram mais do que uma técnica prática ou procedimento de geração de dados, porque “It implies also a data generation process involving activities which are intellectual, analytical and interpretive” (MASON, 1996, p. 36)¹⁰¹. Ao invés de testar hipóteses, a pesquisa qualitativa demanda a exploração das questões de pesquisa ao longo do processo, pois ela se dá “Based on methods of data generation which are flexible and sensitive to the social context in which data are produced”¹⁰² (MASON, 1996, p. 4). Tais métodos estão implicados no desenvolvimento da pesquisa de tipo etnográfico, pois, conforme aponta André (2010 [1995], p. 30),

[...] a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

Para André (2010 [1995]; 2008 [2005]), o pesquisador é o principal *instrumento* na geração e na análise de dados e por isso deve estar atento às demandas de flexibilidade da metodologia da pesquisa. Como o contexto de nosso estudo envolveu o contato direto com o universo investigado, em situações cotidianas de interação, encontramos algumas resistências por parte dos participantes da pesquisa, bem como restrições da instituição escolhida para a operacionalização deste estudo, como foi o caso do número de professores e turmas observadas, mas estávamos cientes de que o trabalho de campo “[...] no es más que una larga lista de negociaciones y compromisos entre nuestras expectativas y normas y las de nuestros anfitriones” (DURANTI, 2000 [1982], p.

¹⁰¹Tradução nossa: “Implica também um processo de geração de dados envolvendo atividades que são intelectuais, analíticas e interpretativas.”

¹⁰²Tradução nossa: “Com base em métodos de geração de dados que são flexíveis e sensíveis ao contexto social em que os dados são produzidos.”

136)¹⁰³. Atentamos, ainda, para as questões éticas que envolveram a pesquisa, por isso revelamos com clareza a questão de pesquisa e os critérios utilizados para a seleção dos instrumentos de geração de dados, visando ao consentimento dos participantes de pesquisa a fim de respeitar os procedimentos analíticos, metodológicos e éticos (DURANTI, 2000 [1982]).

Usando uma abordagem teórico-metodológica que supõe o contato direto do pesquisador com o acontecer diário da prática escolar e uma apreensão dos significados atribuídos a ela por seus agentes, torna-se possível reconstruir as redes de relações que se formam enquanto se dá o processo de transmissão e assimilação de conhecimento na escola (ANDRÉ, 2010 [1995], p. 73).

Em função do desenvolvimento de nosso estudo, acreditamos que a combinação de instrumentos de geração de dados realizados nessa pesquisa qualitativa (MASON, 1996), o que Yin (2005) recomenda com vistas à triangulação de dados¹⁰⁴, foi uma alternativa para a interpretação de um fenômeno sob diversas óticas, fazendo com que as várias fontes de evidência convergissem para a análise dos dados gerados na pesquisa. Nesse sentido, optamos por utilizar na pesquisa os seguintes instrumentos de geração de dados, os quais serão discutidos e especificados nas subseções que seguem: observação participante com geração de notas em diário de campo, entrevista e pesquisa documental.

5.3.1 Observação participante e notas em diário de campo

Um dos instrumentos mais importantes do estudo de caso do tipo etnográfico é a *observação*, pois ela nos possibilita investigar os fenômenos em seus contextos naturais, bem como nos “[...] permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 2010 [1995], p. 41). Nesse sentido, tendo em vista a multiplicidade de fenômenos complexos que envolvem o

¹⁰³Tradução nossa: “[...] não é mais do que uma vasta lista de negociações e compromissos entre nossas expectativas e normas e as de nossos anfitriões.”

¹⁰⁴A metodologia de triangulação de dados envolve o uso de uma variedade de fontes ou métodos de pesquisa a fim de corroborar um mesmo fato ou fenômeno (YIN, 2005).

contexto da sala de aula, pudemos proceder ao processo de geração de dados a partir da combinação com as notas de diário de campo, registrando como se deu o processo de interação em sala de aula, observando detalhes que permearam esse ambiente com o intuito de gerar dados relevantes para a nossa questão de pesquisa, de forma que pudéssemos contribuir para ressignificações nas práticas de ensino da produção textual escrita. Nesse contexto, observamos um total de 165 aulas de 45 minutos cada, entre os meses de maio e outubro de 2012, sendo 112 aulas da professora efetiva – pois se referiam a duas turmas – e 53 da professora substituta – referente a uma turma –, além de termos registrado todas as conversas informais que entabulamos com as professoras nos intervalos das aulas. A *observação* foi uma das várias estratégias para buscar respostas aos desdobramentos da questão de pesquisa; zelamos cuidadosamente pelas implicações e pelas possibilidades de integração entre as diferentes estratégias de que nos valemos na geração de dados.

[...] a investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador. Através basicamente da observação participante, ele vai procurar entender essa cultura, usando para isso uma metodologia que envolve registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações. Os dados são considerados sempre inacabados (ANDRÉ, 2010, p. 37-38).

Segundo André (2010 [1995], p. 29), dizemos que a observação é *participante* “[...] porque se admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado.” E foi justamente nesse ambiente que nos inserimos, pois frequentemente éramos instados pelos alunos para ajudá-los nas atividades solicitadas pela professora, sendo, muitas vezes, nomeados durante as aulas. Para Mason (1996, p. 60), a observação participante “[...] is usually used to refer to methods of generating data which involve the researcher immersing herself or himself in a research setting, and systematically observing dimensions of that setting, interactions,

relationships, actions, events and so on, within it.”¹⁰⁵ Isso implica uma conscientização do pesquisador em relação a seu papel neste ambiente, de forma que sua presença interfira o menos possível nesse contexto (DURANTI, 2000 [1982]), contribuindo para uma observação mais natural do fenômeno estudado. Ao mesmo tempo em que está inserido no ambiente, o pesquisador precisa assumir uma postura de “estranhamento” (DURANTI, 2000 [1982]; ANDRÉ (2008 [2005]; ANDRÉ, 2010 [1995]) para poder interpretar adequadamente os dados gerados na pesquisa e evitar a imposição de apenas um ponto de vista, e foi esse princípio que norteou nossa ação na análise dos dados. Segundo Duranti (2000 [1982]), é necessário lidar com diversos pontos de vista – como numa relação dialógica, na perspectiva bakhtiniana do termo –, pois a pesquisa do tipo etnográfico implica a compreensão de diversas perspectivas, algumas vezes contraditórias e outras complementares.

Como nossa investigação envolveu o contato direto com o campo em estudo e a geração de dados em situações cotidianas, em que não houve controle do ambiente estudado, vimos a necessidade de nos adaptarmos às condições de pesquisa impostas por esse ambiente, bem como de nos prepararmos para situações inesperadas. Conforme Mason (1996), para se engajar em situações sociais e fazer uma pesquisa de observação, além de dispor de tempo e recursos, é necessário preparar-se para a aplicação dos procedimentos de campo e especialmente para a interação social. Dessa forma, ao observarmos o contexto da sala de aula em suas relações cotidianas tivemos a consciência de que precisávamos negociar os acessos ao ambiente investigado, pensando em questões éticas de pesquisa e no consentimento dos participantes (ANDRÉ, 2008 [2005]; ANDRÉ, 2010 [1995]; MASON, 1996; YIN, 2005). Para Mason (1996, p. 66), "The development of relationships in your setting will, at least in part, be governed by a range of social norms."¹⁰⁶ Isso implica que alguns tipos de relação podem ser mais apropriados para algumas pessoas do que para outras, o que procuramos adequar nas interações com as professoras e os alunos.

¹⁰⁵ Tradução nossa: "[...] É normalmente usada para se referir aos métodos de geração de dados que envolvem o pesquisador imergindo-se a si mesmo em uma configuração de pesquisa, e sistematicamente observando as dimensões dessa configuração, interações, relações, ações, eventos e assim por diante, dentro dela."

¹⁰⁶ Tradução nossa: "O desenvolvimento de relacionamentos no seu contexto irá, pelo menos em parte, ser regida por uma série de normas sociais."

Tendo em vista que Mason (1996) aponta que as observações são sempre estruturadas dentro de certos temas de interesses específicos, buscamos nos conscientizar acerca do que estávamos procurando e assumir uma percepção crítica em torno dos acontecimentos que eram observados, sob pena de tornar a pesquisa improdutivo. Dessa forma, nosso enfoque se concentrou na interação do professor com o aluno nas situações de ensino da produção textual escrita, atentando para os objetivos da aula, para a forma de encaminhamento das atividades de produção textual escrita, para o material didático utilizado e para o material produzido pelos alunos com os apontamentos das professoras.

Além disso, como aponta Mason (1996), evidências geradas pela observação demandam posições epistemológicas específicas que ancoram a interpretação dessas mesmas evidências, processo que, em se tratando de um estudo de implicações etnográficas, requer dessa mesma perspectiva teórico-epistemológica uma concepção de *sujeito* e, no caso deste estudo, um concepção de *língua* compatíveis com um olhar que se pretende próximo, em alguma medida, à etnografia; ou seja, um olhar histórico-cultural. O pesquisador que faz um estudo de caso do tipo etnográfico precisa ser sensível ao contexto, captando aquilo que não pode ser visto na superficialidade, ou seja, retratando as situações de forma dinâmica e natural, de modo a conferir “[...] inteligibilidade àquilo que não é visível ao olhar superficial [...]” (ANDRÉ, 2008 [2005], p. 26). Foi indispensável, portanto, que a descrição dos fenômenos observados tenha se dado luz à profundidade e à complexidade desses fenômenos. Para isso foi preciso nos considerarmos sujeitos ativos e reflexivos no processo de pesquisa, pois a imagem de um pesquisador neutro não passa de uma ilusão romântica (DURANTI, 2000 [1982]; ANDRÉ, 2010 [1995]).

Mason (1996) considera o processo de *observação* mais cansativo e mais difícil do que a realização de uma *entrevista*, por exemplo, pois envolve situações e interações complexas, suscetíveis a perdas de informações que acontecem simultaneamente. Dessa forma, procuramos ser hábeis para tomar decisões e estarmos informados em todo o processo de geração de dados. Não optamos por utilizar recursos tecnológicos, como o gravador e a câmera digital, como meios de facilitação dos registros – exceto nas entrevistas –, pois nossa localização e os ruídos gerados pelas conversas dos alunos não nos favoreciam, além do que entendemos que gravações tendem a intimidar os participantes em alguma medida.

Em nosso contexto de pesquisa, integramos a observação participante com as notas de diário de campo, pois, segundo Mason

(1996), as notas são essenciais para atender aos propósitos da pesquisa, contribuindo para a interpretação dos fenômenos investigados. Para Yin (2005), as notas geradas no estudo de caso podem assumir uma variedade de formas, podendo ser o resultado de entrevistas, observações ou análises de documentos. Essas notas foram fundamentais no momento de submeter os dados às análises.

Segundo André (2010 [1995], p. 38), fazer notas significa “[...] descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados [...]”, isso nos motivou a fazer descrições mais precisas, que englobassem a complexidade dos fenômenos naturais, assim como aconselha Duranti (2000 [1982]). Nesse sentido, consideramos que as descrições não deveriam se limitar à assepsia das situações observadas, mas deveriam apresentar o nosso olhar de observadores, admitindo também outras lógicas além das nossas. Ainda que este estudo não se configure como *etnografia*, mas como *estudo de caso* que lançou mão de *instrumentos etnográficos*, vale atenção ao registro de Duranti (2000 [1982], p. 139) de que implicações etnográficas remetem a “[...] un acto interpretativo y, como tal, debería dedicarse a incrementar la profundidad de las descripciones, lo cual entraña una comprensión de las condiciones bajo las que es posible la propia descripción.”¹⁰⁷ A descrição de estudos com implicações etnográficas não é um trabalho neutro, inclui impressões e avaliações do pesquisador, pois um trabalho com essas implicações não envolve somente a descrição fiel da realidade (ANDRÉ, 2010 [1995]).

Las notas etnográficas pueden añadir dimensiones de descripción que no pueden capturarse en cinta magnetofónica, ni siquiera en cinta de vídeo. En primer lugar, aportan una dimensión experiencial, subjetiva de “haber estado allí “, que no está al alcance de la vista ni del oído en la grabación. [...] En segundo lugar, la notas son un documento informativo sobre los participantes en la interacción: su procedencia cultural, su profesión, *status* social, edad, conocimiento previo y relacion

¹⁰⁷Tradução nossa: “[...] um ato interpretativo, e como tal, deveria dedicar-se a incrementar a profundidade das descrições, o qual entranha uma compreensão das condições no âmbito que é possível a própria descrição.”

de unos conotros¹⁰⁸ (DURANTI, 2000 [1982], p. 164).

A partir da integração da *observação participante* com as notas de diário de campo geramos, em nossa compreensão, dados relevantes para a questão de pesquisa e seus desdobramentos já mencionados neste projeto, a fim de compreender como se dá o processo de ensino da produção textual escrita na escola. Para isso, além desses instrumentos de geração de dados, integramos a pesquisa com as entrevistas, as quais serão detalhadas na subseção a seguir.

5.3.2 Entrevistas

A fim de obter dados que contribuíssem para a compreensão do contexto da sala de aula e com os registros feitos sobre ele, no que se refere ao ensino da produção textual escrita, convidamos as professoras das seriações estudadas a participarem de uma entrevista focal, em uma interação sobre suas ancoragens teórico-epistemológicas e suas ações metodológicas no âmbito da formação escolar do produtor de textos. Realizamos uma longa entrevista com cada professora, integrando-as com as informações obtidas em interações informais levadas a termo nos intervalos das aulas. As entrevistas aconteceram após um período de inserção em classe, o que nos permitiu conhecer um pouco melhor *FCA* e *BA.*, podendo organizar as questões para cada qual delas com base nesse período de inserção nas classes, como mostra os Apêndices B e C. Tais entrevistas nos proporcionaram informações relevantes para a compreensão do fenômeno estudado, pois nesse tipo de abordagem, segundo considerações de Mason (1996), emergem conhecimentos e evidências que são contextuais, interacionais e situacionais.

As *entrevistas* têm importância capital em um procedimento de pesquisa dessa natureza, pois há dados que podem não estar visíveis na *observação*; então, assim como Mason (1996), entendemos que as interações com as professoras, nessa abordagem mais focada, foram

¹⁰⁸ Tradução nossa: “As notas etnográficas podem adicionar dimensões da descrição que não podem ser capturadas em fita de áudio, nem sequer em fita de vídeo. Em primeiro lugar, apontam uma dimensão experiencial e subjetiva de ‘ter estado ali’ que não está ao alcance da vista nem do ouvido em uma gravação. [...] Em segundo lugar, as notas são um documento informativo sobre os participantes na interação: sua procedência cultural, sua profissão, status social, idade, conhecimento prévio e a relação de uns com os outros.”

fundamentais para compreender melhor suas percepções e suas ações. Segundo tais considerações, é na interação que os dados são gerados, portanto, saber ouvir foi uma boa forma de ter acesso às elaborações didáticas tematizadas neste estudo. Nosso objetivo com a utilização desse instrumento foi, desse modo, ter mais uma fonte de evidência que contribuísse para a compreensão das práticas de ensino da produção textual escrita nas séries de sexto a nono ano.

De acordo com Yin (2005), as entrevistas são fontes essenciais de evidências, contribuindo para uma compreensão mais profunda dos dados, contudo tivemos consciência das limitações das entrevistas, pois as experiências dos participantes da pesquisa são recontadas e não podemos “entrar na cabeça das pessoas” (YIN, 2005). A fim de aumentar a validade e a eficácia da *entrevista*, além de utilizarmos o recurso do gravador, atentamos para o contexto de sua produção e levamos em consideração que, a partir de uma entrevista mais flexível e sensível, podemos conseguir informações mais relevantes. Para Yin (2005, p. 119), as entrevistas

[...] podem apresentar atalhos para se chegar à história anterior da situação, ajudando a identificar outras fontes relevantes de evidências. As entrevistas, no entanto, devem sempre ser consideradas apenas como relatórios verbais. Como tais, estão sujeitas a velhos problemas, como vieses, memória fraca e articulação pobre ou imprecisa. Novamente, uma abordagem razoável a essa questão é corroborar os dados obtidos em entrevistas com informações obtidas através de outras fontes.

No presente estudo utilizamos a *entrevista qualitativa* (MASON, 1996), que se constituiu de formas semi-estruturadas ou vagamente estruturadas no que diz respeito às questões, a fim de orientar a interlocução com os participantes de pesquisa. Apesar da flexibilidade e do perfil menos estruturado da pesquisa qualitativa, reconhecemos a necessidade do preparo prévio de um material escrito para planejar a interação com os participantes de pesquisa, por isso elencamos previamente algumas possíveis questões para serem feitas aos nossos entrevistados. Desse modo, delineamos previamente dez questões semi-estruturadas, as quais foram sendo reformuladas e ressignificadas à medida que as interações iam ocorrendo. Esse tipo de *entrevista* é caracterizado por um estilo relativamente informal, sem valer-se de

listas estruturadas de questões, o que nos permitiu uma maior flexibilidade na elaboração dos tópicos a serem abordados. Segundo Mason (1996), a *entrevista* qualitativa pode ser usada como apenas um dos vários métodos para explorar as questões de pesquisa, acrescentando uma dimensão e ajudando a abordar as questões sob diferentes ângulos ou em uma maior profundidade.

Em sua discussão sobre as implicações das entrevistas qualitativas às pesquisas, Mason (1996) compara-as às entrevistas que se compõem de perguntas fechadas e estruturadas, afirmando que reduzem o viés da pesquisa por meio da uniformização das questões que são enunciadas. Para a autora, a *entrevista* qualitativa pode apresentar uma perspectiva mais completa e justa dos entrevistados, possibilitando que o pesquisador seja mais responsivo na *entrevista*, interagindo mais livremente com o entrevistado. Podemos dizer, ainda, que a abordagem por nós escolhida para compor a geração de dados do nosso estudo se enquadrou no que Yin (2005) chama de *entrevista focada*, ou seja, uma situação de interação em que um interlocutor é entrevistado por um curto período de tempo de forma espontânea, mas seguindo um conjunto de perguntas originadas do protocolo do projeto de pesquisa.

Tanto a *entrevista qualitativa* (MASON, 1996) quanto a *entrevista focada* (YIN, 2005), devido ao seu perfil de interação mais espontânea, fazem com que os pesquisadores se deparem com desafios, pois entender a complexidade das interações ao invés de ter uma dimensão controlada é muito mais difícil. Sendo assim, consideramos de suma importância o nosso preparo para tal contato. Algumas características como a criatividade, a empatia, a sensibilidade e a atitude diante do desenrolar da entrevista são essenciais para que o entrevistador possa otimizar as questões e os tópicos abordados na entrevista (MASON, 1996; ANDRÉ, 2010 [1995]; ANDRÉ, 2008 [2005]), isso porque "A qualitative interviewer has to be ready to make on the spot decisions about the content and sequence of the interview as it progresses" (MASON, 1996, p. 43) ¹⁰⁹. Dessa forma, atentando para fatores éticos e sensíveis – ‘como’ e o ‘que’ perguntar, saber ouvir e saber o momento de intervir, auxiliando o entrevistado no decorrer da entrevista – é possível passar um clima de confiança, fazendo com que os entrevistados sintam-se mais à vontade e desenvolvam uma conversa mais fluida e natural, assegurando, assim, um foco apropriado nas

¹⁰⁹Tradução nossa: "Um entrevistador qualitativo tem que estar pronto para tomar decisões no local sobre o conteúdo e a sequência da entrevista à medida que ela progride."

questões e nos tópicos, relevante para problemática de pesquisa. Foi o que tentamos promover, gerando cerca de duas horas de interações gravadas. Levando em consideração tais fatores e ancorados em Mason (1996), adequamos a *entrevista* às práticas locais a fim de obter informações relevantes (DURANTI, 2000 [1982]).

Assim, as entrevistas do estudo de caso exigem que você aja em dois níveis ao mesmo tempo: satisfazendo as necessidades de sua linha de investigação enquanto, de forma simultânea, passa adiante questões ‘amigáveis’ e ‘não-ameaçadoras’ em suas entrevistas espontâneas (YIN, 2005, p. 117).

Como as *entrevistas* têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados (ANDRÉ, 2010 [1995]) e nos facultam uma interlocução mais efetiva (MASON, 1996) com os participantes do estudo, acreditamos que esse instrumento de geração de dados contribuiu na construção de respostas à nossa questão de pesquisa, a qual se ancorou em uma perspectiva teórico-epistemológica e metodológica de base sócio-histórica no que respeita ao trabalho docente em se tratando do ensino da produção textual escrita. Isso implicou, assim como aponta Yin (2005), a preferência por perguntas do tipo *como* em detrimento de perguntas do tipo *o que*, as quais tendem a colocar os entrevistados em posição defensiva. Estávamos cientes, ainda, de que algumas questões poderiam sofrer o que chamamos de *flexibilidade* (YIN, 2005), ou seja, o entrevistado diz o que o entrevistador quer ouvir, o que pudemos constatar, em parte, a partir das divergências entre algumas percepções e ações desses professores. A triangulação dos dados, por ocasião do processo analítico, nos permitiu minimizar o efeito desse tipo de comportamento.

Organizamos a *entrevista* a partir da primeira perspectiva central de pesquisa que envolveu as percepções dessas docentes acerca dos processos de elaboração didática empreendidos no ensino da produção textual escrita. Para tanto, observando especificidades de *FCA*. e de *BA*. – como mostra os Apêndices B e C – buscamos *depreender se se valiam de alguma fonte bibliográfica específica que ancorasse sua ação em se tratando do ensino da produção textual escrita; se havia prevalência de teorias sobre tipologias textuais – narração, descrição, dissertação – ou sobre gêneros textuais/discursivos; e quais eram essas fontes.*

No âmbito das ações docentes, as questões se vincularam à segunda perspectiva central de pesquisa. Tais questões, portanto focalizaram as reverberações do ideário histórico-cultural no que diz respeito às *elaborações didáticas* que caracterizam a ação docente com a produção textual escrita, *como a frequência das práticas de produção textual escrita; o espaço reservado para tais práticas; o encaminhamento da produção textual escrita no ambiente da sala de aula; os gêneros mais recorrentes e os critérios de escolha; se havia interlocutores situados para o processo de produção escrita dos alunos; como se dava a intervenção nos textos dos alunos e que tipos de apontamentos escritos eram feitos; se havia refação e como se caracterizava esse processo; além da destinação do texto produzido pelo aluno.*

Com base nas considerações feitas nesta subseção, acreditamos que as *entrevistas qualitativas* e/ou *focadas* nos proporcionaram importantes fontes de análise de dados para que pudéssemos discutir criticamente as questões enfocadas no processo de interlocução com os participantes de pesquisa – *FCA.* e *BA.*, visando à criação de inteligibilidades para o processo do ensino da produção textual escrita na escola pública, nas seriações selecionadas em nossa pesquisa.

5.3.3 Pesquisa documental

Além da observação participante, das notas de diário de campo e das entrevistas, utilizamos outro instrumento de geração de dados a fim de assegurar uma maior variedade de dados e evidências na busca por responder à nossa questão de pesquisa e a seus desdobramentos. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental como fonte de dados ajudou a explicitar alguns elementos significativos para a compreensão do processo de ensino da produção textual na escola.

Para Mason (1996), a análise de fontes documentais é um método significativo e relevante para o contexto de uma pesquisa, corroborando e valorizando as evidências oriundas de outros instrumentos de geração de dados¹¹⁰. No mesmo contexto, Yin (2005) afirma que “Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes” (YIN, 2005, p. 29).

¹¹⁰ Estamos cientes de que alguns teóricos (a exemplo de Gil, 1991) concebem a *pesquisa documental* como um tipo específico de pesquisa. Nós, aqui, tal qual Yin (2005), a tomamos a serviço do estudo de caso.

No *estudo de caso do tipo etnográfico*, os documentos são obtidos durante a realização do estudo e, diferentemente do que acreditam muitas pessoas, a pesquisa documental não evoca uma imagem de um pesquisador escavando um documento empoeirado de documentos históricos (MASON, 1996), pois há diferentes formas de gerar dados por meio dos documentos, sendo que muitos tipos de documentos já existem previamente e outros são gerados ao longo do processo de pesquisa, como foi o caso, respectivamente, de alguns materiais didáticos – especialmente aqueles oriundos dos livros didáticos – e dos materiais produzidos pelas professoras – como o planejamento das aulas e as correções dos textos dos alunos – e pelos alunos – as suas produções textuais – ao longo das aulas observadas. Além disso, conforme aponta Mason (1996), muitos documentos podem não só ser escritos, mas também visuais, como imagens e fotos, os quais consideramos também para fins de análise.

Os documentos ou dados visuais, segundo Mason (1996) podem fornecer acesso a um conjunto de eventos e processos que não pode ser observado sem recursos para descrições verbais e reconstruções, como a utilização de recursos tecnológicos, pois os “Documents and visual data may provide an alternative angle, or add another dimension to your research question.” (MASON, 1996, p. 73)¹¹¹. Deve-se, porém, atentar para as questões éticas envolvendo esses documentos, pois “[...] documents and visual data can take a very private or confidential form, and it can be difficult to establish informed consent for their use because they may refer to or implicate people other than their owners or keepers” (MASON, 1996, p. 78)¹¹².

Nesse sentido, com o consentimento dos participantes da pesquisa, tivemos acesso ao material didático utilizado pelo professor, bem como aos textos produzidos pelos alunos, registrando-os por meio de cópia xerografada ou fotografias, quando estavam no caderno dos alunos ou no quadro negro. Acreditamos que esses documentos, tanto visuais quanto escritos, nos ajudaram a entender de forma mais profunda a complexidade das relações e as consequências do ensino da produção textual escrita, analisadas em função das concepções adotadas pelos

¹¹¹ Tradução nossa: “Documentos e dados visuais podem fornecer um ângulo alternativo, ou adicionar uma outra dimensão à sua questão de pesquisa.”

¹¹² Tradução nossa: “[...] documentos e dados visuais podem assumir uma forma muito particular ou confidencial, e pode ser difícil estabelecer o consentimento informado para sua utilização, pois pode ser referir ou implicar outras pessoas do que os seus proprietários ou detentores.”

professores, tanto na dimensão teórico-epistemológica, quanto metodológica. Assim como Yin (2005), acreditamos no potencial desses documentos, pois eles nos forneceram detalhes específicos, permitindo-nos fazer inferências sobre o fenômeno estudado, porém não consideramos tais inferências como constatações definitivas. Isso representou, ainda, não uma leitura superficial desses documentos, mas sim um grau de consciência crítica da mesma forma que procedemos com as entrevistas e com as observações (MASON, 1996).

A partir da observação direta das situações de ensino da produção textual escrita, das notas em diário de campo, das entrevistas e da pesquisa documental geramos dados relevantes visando a responder a nossa questão de pesquisa. A triangulação desses dados implicou uma análise dos “[...] conteúdos e das formas de trabalho em sala de aula, pois só assim se poderá compreender como a escola vem concretizando sua função socializadora” (ANDRÉ, 2010 [1995], p.44).

Tendo em vista a qualidade e a validade da pesquisa, procuramos seguir algumas posturas, como pesquisadores, no processo de geração de dados. Tais posturas são mencionadas por André (2010 [1995], 2008 [2005]) e sintetizadas a seguir: ser flexível quanto ao planejamento e direcionamento da pesquisa; estar atento às influências que se possa cometer ou outros deslizos; ter tolerância à ambiguidade; saber lidar com as dúvidas e com as interpretações distintas; ser sensível, captando as necessidades e os fatores implícitos ao ambiente de pesquisa; ser comunicativo e especialmente se colocar no lugar do outro para tentar compreendê-lo. Tais características foram indispensáveis nas situações em que interagimos com os participantes de pesquisa, apresentando um potencial de contribuição às questões educacionais, pois suscitaram informações valiosas para decisões práticas e políticas que envolveram a compreensão do fenômeno estudado.

5.4 Diretrizes de análise dos dados

Embora não houvesse procedimentos fixos para o estudo de caso (YIN, 2005), compreendemos a necessidade do estabelecimento de algumas diretrizes para análise dos dados levando em conta os procedimentos de geração de dados e as concepções epistemológicas delineadas nas seções anteriores, pois, reiteramos, o planejamento de nossa ação nos ajudou a alcançarmos um maior rigor no desenvolvimento do projeto. A organização da pesquisa envolveu atenção efetiva à problematização que a gerou, de forma a não perdê-la de vista, mantendo, assim, o foco do estudo. Acreditamos, como Mason

(1996), que a “Qualitative research should be strategically conducted, yet flexible and contextual”¹¹³, ou seja, deve apresentar “[...] a sensitivity to the changing contexts and situations in which the research takes place” (p. 5)¹¹⁴. Isso nos levou a uma preocupação de, a partir de instrumentos de geração de dados flexíveis e sensíveis ao contexto social estudado, empreender um processo analítico atento à questão de pesquisa em nome das qual tais dados foram gerados.

Buscamos levar a termo uma interpretação relevante desses mesmos dados e construir uma explicação coerente sobre o fenômeno estudado, à luz de um procedimento de base interpretativista, considerando que “Qualitative research aims to produce rounded understandings on the basis of rich, contextual, and detailed data” (MASON, 1996, p.4)¹¹⁵. Além disso, consideramos importante, assim como André (2010 [1995]), proceder a uma análise mais articulada das dimensões escolares, visando a descrições mais detalhadas das práticas escolares e a um estudo mais aprofundado sobre os fatores que subjazem às ações metodológicas dos professores. Dessa forma, pudemos compreender melhor o fazer pedagógico no que toca ao ensino da produção textual escrita, na busca da construção de novas inteligibilidades para esse campo da ação escolar.

Tendo em vista essas considerações, nossa ação analítica dos dados gerados foi fundamentada em dois conjuntos de diretrizes, as quais convergiram com os desdobramentos da questão de pesquisa explicitados em seções anteriores deste estudo. A primeira dessas diretrizes teve como foco *as reverberações teórico-epistemológicas do ideário histórico-cultural no que diz respeito às percepções dos professores participantes da pesquisa quanto aos processos de elaboração didática empreendidos no ensino da produção textual escrita*, enquanto a segunda diretriz esteve fundamentada nas *reverberações do ideário histórico-cultural no que se refere à perspectiva metodológica que caracteriza a elaboração didática – suas ações - desses mesmos participantes referente à formação do produtor de textos escritos*. A partir da definição prévia dessas diretrizes,

¹¹³Tradução nossa: “A pesquisa qualitativa deve ser estrategicamente conduzida, mas deve ser flexível e contextualizada.”

¹¹⁴Tradução nossa: “[...] uma sensibilidade para a mudança de contextos e situações em que a pesquisa ocorre.”

¹¹⁵Tradução nossa: “A pesquisa qualitativa objetiva-se a produzir conhecimentos abrangentes com base em dados abundantes, contextuais e detalhados.”

conduzimos a pesquisa evitando o risco de nos desviarmos de nossos interesses centrais, e construímos, em nossa compreensão, uma explanação coerente sobre o fenômeno estudado, ou seja, as práticas de ensino da produção textual escrita em seriações de sexto a nono ano, em uma escola da rede pública de ensino. Sendo assim, detalharemos a seguir cada uma dessas diretrizes. Importa considerar que ambas as diretrizes tem como eixo central de análise o *processo de elaboração didática*, no sentido que lhe atribui Halté (2008 [1998]) e ao qual já fizemos menção em capítulo anterior.

A primeira diretriz de análise se vinculou à *perspectiva teórico-epistemológica*. À luz dela descrevemos analiticamente possíveis reverberações do ideário histórico-cultural apreendidas nas percepções docentes acerca dos processos de *elaboração didática* empreendidos pelas professoras participantes da pesquisa em se tratando do ensino da produção textual escrita. Esse enfoque centrou nossa atenção, sobretudo, em ancoragens que se vincularam a *teorizações sobre tipologias textuais – narração, descrição, dissertação –, e em teorizações sobre gêneros textuais/discursivos*, com o intuito de descrever a natureza dessas ancoragens.

A segunda diretriz de análise focalizou a *perspectiva metodológica*, ou seja, à luz desse enfoque pretendíamos compreender quais as reverberações nas ações docentes quanto à *elaboração didática* em se tratando da formação escolar do produtor de textos escritos nas séries objeto de estudo. Articularam-se a essa segunda diretriz central, as subdiretrizes a seguir, que correspondem aos problemas-suporte que nortearam a realização deste estudo: a) *frequência das práticas de produção textual escrita*; b) *espaço reservado pelo professor para tais práticas*; c) *configuração da proposta de produção textual escrita no ambiente da sala de aula*; d) *gêneros focalizados e critérios subjacentes a escolha deles*; e) *definição (ou não) de interlocutores reais a partir dos quais os alunos escrevem e mecanismos por meio dos quais tal definição de processo*; f) *natureza da intervenção do professor nos textos dos alunos e natureza dos apontamentos escritos feitos pelo professor no texto dos alunos*; g) *realização (ou não) de refacção das produções escritas dos alunos e caracterização desse processo*; e por fim, h) *destinação do texto analisado pelo professor*. Algumas dessas diretrizes foram agrupadas na organização do texto analítico, como registraremos no próximo capítulo.

Tais reverberações, reiteramos, foram por nós analisadas levando em consideração os fundamentos do processo de *elaboração didática*, pois, de acordo com as compreensões de Halté (2008 [1998]), nesse

procedimento de didatização os saberes estão sincretizados. Assim, atentando para essa sincretização, procuramos compreender os saberes envolvidos e, conseqüentemente, a emersão do ideário histórico-cultural nesse processo de sincretização.

Tendo em vista tais considerações, buscamos, a partir do estudo das teorizações sobre o tema do ensino da produção textual escrita, no uso convergente de instrumentos de geração de dados e análise cujo eixo foi o conceito de *elaboração didática*, construir inteligibilidades sobre as práticas de ensino da produção textual na modalidade escrita da língua, de modo a sugerir alternativas para ressignificações no contexto da sala de aula, e contribuir, dessa forma, para o campo de estudos da Linguística Aplicada.

6 REVERBERAÇÕES DO IDEÁRIO HISTÓRICO-CULTURAL NO ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA: PERCEPÇÕES DOCENTES ENUNCIADAS SOBRE OS PROCESSOS DE *ELABORAÇÃO DIDÁTICA* E/OU NELES DEPREENSÍVEIS

A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade

(Paulo Freire, 2006 [1996]).

Neste capítulo procedemos à análise dos dados gerados pertinentes à questão central de pesquisa e a seus desdobramentos delineados na seção destinada à Introdução nesta dissertação, descrevendo analiticamente as possíveis reverberações do ideário teórico-epistemológico de base histórico-cultural nas ações e concepções docentes acerca das *elaborações didáticas* do ensino da produção textual escrita. Para isso, contamos com os dados gerados no período de vivência em campo, a cujo processo já fizemos menção no capítulo anterior, fazendo-o por meio de uma triangulação, como orienta Yin (2005), com o intuito de evitarmos interpretações sob uma única ótica. Além disso, reiteramos, ancorarmo-nos no conceito de *elaboração didática*, sobretudo na discussão dos *saberes* que Halté (2008 [1998]) propõe, porque, em nosso entendimento, esse conceito nos facultava depreender o conjunto de *saberes* agenciados pelas participantes de pesquisa, dentre os quais *saberes científicos* vinculados ao ideário histórico-cultural de que nos ocupamos no aporte teórico deste estudo. Inferimos que esse ideário tende a reverberar nas ações didático-pedagógicas dos professores de forma conjunta com outros saberes, em um processo de sincretização, em função de sua presença em documentos oficiais de educação e em cursos de formação docente desde a década de oitenta.

Antes de iniciarmos a análise dos dados, no entanto, optamos por apresentar, na primeira seção que compõem este capítulo, os perfis das duas participantes de pesquisa, sobretudo pela importância que tal contextualização pode representar para este estudo. Adiantamos que não é nosso objetivo ratificar estereótipos sobre ações docentes, as quais tendem a ser objeto de crítica recorrente em estudos acadêmicos; nosso

propósito, tal qual já anunciado, é construir inteligibilidades tanto para fragilidades quanto para avanços encontrados no ensino da produção textual escrita no contexto em que efetivamos nossas vivências. Recorremos, para tanto, a uma abordagem de implicações etnográficas, o que requer a focalização de interações situadas em que os encaminhamentos didáticos se dão. Procuramos, assim, compreender, por meio de uma abordagem qualitativa de base interpretativista (MASON, 1996), as reverberações do ideário teórico-epistemológico de base histórico-cultural em tais *elaborações didáticas*. É o que fazemos nas seções que seguem.

6.1 DELINEANDO O PERFIL DAS PARTICIPANTES DE PESQUISA: A BUSCA POR CONCEBÊ-LAS EM PARTE DE SUA HISTORICIZAÇÃO

Em virtude de este estudo filiar-se a uma concepção de *sujeito* tomado em sua inserção histórico-cultural, consideramos importante delinear previamente o perfil das participantes de pesquisa, de modo que nossas descrições analíticas facultem uma compreensão mais efetivamente situada das ações e percepções dessas docentes no que tange ao ensino da produção textual escrita, com ênfase nas possíveis reverberações do ideário de base histórico-cultural.

Com o intuito de circunscrever tal delineamento no âmbito de nossa questão de pesquisa, buscaremos registrar informações como a formação acadêmica das professoras, os cursos de atualização ou especialização que possivelmente tenham realizado, o tempo de docência, o regime de trabalho – se efetiva ou substituta –, a carga horária semanal e o número de turmas em que ministram aulas, pois acreditamos que tais fatores tendem a influenciar tanto as ações quanto as percepções docentes. Tais informações derivaram das entrevistas realizadas com as participantes de pesquisa durante o processo de geração de dados.

Optamos por nos referir às professoras utilizando as iniciais de seus nomes de forma aleatória, de modo a preservar a identificação de cada uma delas conforme as orientações do Comitê de Ética da UFSC. À professora substituta, atribuímos a sigla *FCA*. e à efetiva a sigla *BA*. Não compartilhamos com posicionamentos que optam por atribuir nomes fictícios – julgamo-los um artificialismo desconfortável –, o que tende a prevalecer em estudos com interfaces com a etnografia, nem entendemos possível codificar as participantes de pesquisa por algarismos e afins. Assim, optamos por nomeá-las pelas iniciais dos

nomes linearizadas randomicamente, grafadas em itálico e seguidas de ponto, evitando, assim, ambiguidades com o uso das maiúsculas.

6.1.1 Apresentando a professora *FCA*.

FCA. é uma professora de 33 anos de idade e atua no ensino de língua materna há quatro anos. Formou-se em Letras Português no ano de 2008 e, no ano seguinte, especializou-se em Gestão educacional e metodologia do ensino¹¹⁶. Atualmente é mestranda em Estudos da Tradução e atua como professora substituta de Língua Portuguesa em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, uma delas correspondente ao nosso campo de pesquisa, atividades nas quais totaliza uma carga horária de quarenta horas semanais. Segundo informações de *FCA*., ela leciona Língua Portuguesa desde 2008, tendo atuado, anteriormente a esse período, em atividades ligadas à Informática, em função de ter realizado um curso técnico profissionalizante em 2000. Além disso, graduou-se em Ciências Sociais no ano de 2004.

Na escola campo de nossa pesquisa, onde atuou pela primeira vez no ano de 2012 – ano de realização deste estudo –, *FCA*. tinha três turmas sob sua responsabilidade, duas de oitavo ano – correspondente à antiga sétima série – e uma de nono ano – antiga oitava série –, representando uma carga horária semanal de vinte horas.¹¹⁷ Dessas turmas, no entanto, somente uma participou de nossa pesquisa, a turma do oitavo ano – a qual nomeamos *Turma 72*¹¹⁸ –, tendo em vista a sobreposição de horários e a existência de estágios de docência, que

¹¹⁶Estudos do grupo de que fazemos parte no âmbito do NELA/UFSC, a exemplo de Catoia Dias (2012) e Tomazoni (2012), visibilizam o grande número de professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental, em Florianópolis, que contam com especialização *lato sensu* em áreas não diretamente convergentes com o curso de Letras. As autoras problematizam essa formação, que nos remete à possível larga oferta desses cursos, em propostas generalizantes para atender a um público maior, por parte de instituições privadas. Trata-se de um fenômeno a merecer novos estudos.

¹¹⁷ Como a segunda escola em que *FCA*. atuava não foi nosso foco de estudo, embora pertencesse à Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, nos eximimos de entrar em maiores detalhes sobre tal instituição e sobre as especificidades de suas turmas.

¹¹⁸ Seguimos a numeração das turmas atribuídas pela escola, tanto em relação às de *FCA*. quanto às de *BA*.

inviabilizaram a inserção em mais turmas, tal como justificamos no capítulo referente aos procedimentos metodológicos desta dissertação.

FCA. informou, ainda, que participa frequentemente de cursos de formação continuada promovidos pela Prefeitura Municipal de Florianópolis no decorrer do ano letivo, os quais, segundo ela, são pautados em um viés essencialmente interacionista da linguagem¹¹⁹. A tais cursos, *FCA.* credita boa parte dos conhecimentos de que se apropriou sobre *gêneros textuais*¹²⁰. Participa ainda de cursos relacionados à educação a distância, especialmente por ser esta modalidade seu foco de pesquisa no mestrado.

6.1.2 Apresentando a professora BA.

BA. é uma professora de 49 anos de idade e atua no ensino de língua materna há 24 anos. É efetiva na Rede Municipal de Ensino em cujas escolas atua desde 1988. Concluiu sua graduação em Letras Português, no ano de 1987, especializou-se em Metodologia do ensino da Língua Portuguesa e literatura brasileira, em 1994, e concluiu o curso de mestrado em Educação no ano de 2009.

Atua como docente de Língua Portuguesa na escola campo de pesquisa desde 1998, sendo responsável por seis turmas no período de realização da pesquisa – três sextos anos; um oitavo ano, correspondente à sétima série; e dois nonos anos, referentes à antiga oitava série –, assumindo uma carga horária de quarenta horas semanais. Dentre essas seriações, participaram deste estudo duas turmas: uma de sexto ano – que nomeamos *Turma 61* – e uma turma de nono ano – referida por *Turma 81*.

BA. informou participar constantemente dos cursos de formação continuada oferecidos pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, os quais se dão, segundo ela, em encontros mensais, às vezes bimestrais, divididos por área de atuação. Além disso, ao longo das entrevistas, fez ampla remissão aos cursos de formação continuada promovidos pela escola, realizados paralelamente aos oferecidos pela Secretaria de Educação. Esses cursos internos, segundo *BA.*, foram nos últimos anos

¹¹⁹ As especificidades de tais cursos não estiveram sob o escopo deste estudo, dada as restrições de pesquisa em nível de mestrado. Acreditamos, no entanto, ser importante o desenvolvimento de pesquisas, em território nacional, que focalizem esses processos de formação continuada.

¹²⁰ Termo mencionado por *FCA.* Optamos por trazê-lo aqui da forma como foi enunciado.

realizados por uma consultora pedagógica e autora de livros didáticos, que encaminha leituras específicas às docentes para, uma ou duas vezes por ano, discutirem-nas coletivamente. Para *BA.*, esses cursos têm contribuído muito para seus conhecimentos sobre questões mais atuais, sobretudo em relação ao conceito de *gêneros* (discursivos).

Registramos, ao final desta breve seção, termos trabalhado com as duas profissionais sob cuja responsabilidade estavam todas as turmas desta escola. Acompanhamos, assim, turmas de sexto, oitavo e nono ano – não havia turmas de sétimo ano naquele momento na escola. Desse modo, entendemos ter atendido ao propósito inicial de nossa pesquisa – materializado no projeto de dissertação – de acompanhar o ensino da produção textual escrita nos ciclos finais do ensino fundamental em uma escola pública, vivenciando esse processo com todas as professoras nele envolvidas. Reiteramos, ainda, a diferença no perfil dessas duas professoras, também objeto inicial de nosso estudo segundo o projeto: uma delas – *BA.* –, efetiva, com ampla experiência na área e tempo de vivência na escola; a outra – *FCA.* –, formada recentemente, não efetiva na rede e iniciando as atividades na escola em questão.

6.2 ELABORAÇÕES DIDÁTICAS COM FOCO NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA: UM OLHAR SOBRE CONSTRUTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS AGENCIADOS NA AÇÃO DOCENTE

Nesta seção, descrevemos analiticamente dados que nos permitiram depreender construtos teóricos agenciados pelas participantes de pesquisa: os *saberes científicos* que amparam os processos de *elaboração didática* empreendidos por essas docentes em se tratando do ensino da produção textual escrita. Para isso, tomamos como ancoragem, como já mencionamos, o conceito de *elaboração didática* na perspectiva de Halté (2008 [1998]), para quem uma ação pedagógica aglutina uma série de conhecimentos e saberes. Tanto nas aulas de que participamos quanto nas entrevistas e na pesquisa documental entendemos haver a incidência de *saberes científicos*, juntamente com outros *saberes*, norteando as ações e percepções docentes. Assim, depreender ‘como’ e ‘se’ o ideário teórico-epistemológico de base histórico-cultural emerge da sincretização desses *saberes* é o que nos move nesta seção.

Nossa discussão se ancora na consideração de que tais participantes de pesquisa, na formação inicial, vivenciaram um processo de apropriação dos *saberes científicos* – respeitadas as especificidades

dessa mesma apropriação em se tratando de cada sujeito em particular –, que se deu, sobretudo, na universidade, instituição tomada como o lócus de produção desses *saberes* altamente privilegiados, dado ser a esfera acadêmica, em tese, o *paladino* dos letramentos dominantes (BARTON; HAMILTON, 2000). Assim, para atuarem de forma consequente na esfera escolar, desses profissionais é exigido saírem do mundo da abstração científica e focalizarem o mundo real, dando um contorno local para ele, levando em conta que não há somente saberes que derivam da esfera acadêmica, sendo muitos deles gestados na tradição escolar – a esses *saberes* gestados na tradição escolar, que tributamos ao *senso comum escolar*, chamaremos *conhecimentos*. Nesse caso, o *saber científico* vai ser *parte de* e não *o todo de*, pois não há como levar o *saber científico* para a escola tal como ele é em razão de haver uma mudança de esfera – ou seja, não é possível haver transposição didática; é necessária, então, uma reconfiguração de origem (HALTÉ, 2008 [1998]). Sobre esse assunto, Kleiman (2008, p. 512), discutindo a formação do professor, afirma:

Além dos conhecimentos teóricos pertinentes, devidamente ressignificados para a situação de ensino, o letramento para o local de trabalho abrange também conhecimentos sobre as condições específicas de trabalho, as capacidades e interesses da turma, a disponibilidade de materiais e o acesso que a comunidade tem a eles. E, nesse sentido, quanto mais o docente souber sobre o objeto de estudo e a situação comunicativa envolvida, sobre seus alunos e sua bagagem cultural, maiores serão as probabilidades de ele ser capaz de criar situações significativas de aprendizagem.

Kleiman (2008), apesar de reconhecer a importância dos conhecimentos linguísticos indispensáveis tanto para a formação quanto para a atuação do professor, no caso específico dos profissionais da área de Letras, entende não serem eles – os *saberes* da ciência linguística – os únicos responsáveis por um trabalho eficiente com o ensino da língua materna; para a autora, é necessário haver a mobilização de saberes de outros domínios, o que associamos com os conceitos *saberes especializados*, *práticas sociais de referência* e *conhecimentos*, mencionados por Halté (2008 [1998]) e já discutidos no quarto capítulo. A esse respeito, Kleiman (2008, p. 511) entende que

Os saberes envolvidos na atuação docente são situados: eles envolvem estratégias de ação pela linguagem, adquiridas na e pela prática social. Eles estão relacionados com habilidades para usar códigos, com técnicas de leitura e de escrita e com conhecimentos teóricos sobre textos, estilo e gêneros e, acima de tudo, com a prática social de uso da linguagem (tanto práticas orais como escritas), isto é: com estratégias e modos de acessar diversos mundos culturais, de comunicar-se com o outro, através de diversas linguagens, de mobilizar modelos sociocognitivos, interativos (por exemplo, gêneros) que permitam aos alunos alcançar suas metas, para eles se comunicarem, acessarem seus recursos culturais, brincarem, experimentarem novas situações, enfim, para aprenderem o que vale a pena aprender.

Visando a uma organização mais clara, a discussão proposta nesta seção foi dividida em duas subseções, uma que busca depreender as concepções de *língua* e *sujeito* eliciadas nas *elaborações didáticas* das participantes de pesquisa e outra que se concentra nas bases conceituais e escolas de pensamento mobilizadas nos processos historicamente situados que foram foco deste estudo.

6.2.1 Concepções de *sujeito* e de *língua* eliciadas na *elaboração didática*

Antes de descrevermos analiticamente as ancoragens teórico-epistemológicas que depreendemos em se tratando das ações docentes com a produção textual escrita no que respeita às professoras participantes de pesquisa – a saber, os *saberes científicos* por elas agenciados –, acreditamos ser importante discutir concepções de *língua* e *sujeito* por nós inferidas nas representações dessas profissionais a partir de suas ações e percepções acerca dos processos de *elaboração didática*, de modo a visibilizar possíveis reverberações do ideário de base histórico-cultural ou de outras teorizações. Isso se justifica, em nossa compreensão, em razão de as concepções de *língua* e de *sujeito* subjacentes a concepções do professor seguramente se refletirem em suas ações didático-pedagógicas.

Optamos por discutir as concepções das participantes de pesquisa a partir da ilustração de alguns dados gerados, derivados tanto das entrevistas quanto das observações das aulas, pois concepções de *língua* e *sujeito* não foram objeto de discussão explícita nas interações com tais participantes. Embora essa não tenha sido uma questão específica nas conversas que estabelecemos com as professoras, acreditamos ser possível inferir determinadas representações em suas percepções eliciadas e em suas ações, buscando associá-las com a maior ou menor convergência ao que o ideário teórico-epistemológico de base histórico-cultural tende¹²¹ a tomar como *sujeito* e *língua*, sobretudo fazendo-o com base nas discussões acerca do processo de *elaboração didática* que envolve o ensino da produção textual escrita. Isso, no entanto, não nos exime do risco de atribuímos a essas profissionais concepções que não correspondem às suas representações, pois nem sempre a enunciação destas últimas convergia com as ações metodológicas nas aulas observadas. Buscamos, porém, trazer à discussão as representações mais evidentes e recorrentes em suas falas e ações e o fazemos com base em uma perspectiva assumidamente interpretativista (MASON, 1996).

Ao longo da pesquisa, especialmente a partir dos dados oriundos das entrevistas, pudemos depreender, em relação às duas professoras, reverberações de uma concepção de *língua* como *prática social*, fundamento do ideário de base histórico-cultural. Tal concepção baliza a perspectiva das interações sociais situadas no plano da história e da cultura, considerando, assim, os sujeitos em suas singularidades e vivências. FCA., por exemplo, constantemente menciona a importância de tomar o uso da *língua* para determinados propósitos interacionais, deixando transparecer uma representação que se volta à necessidade de os sujeitos dominarem esses usos na vida cotidiana para conseguirem se mover de forma mais ampla na sociedade. É o que podemos inferir de um dos trechos da entrevista, a seguir¹²²:

¹²¹Reconhecemos, vale retomar, que concepções de *sujeito* e de *língua* não têm os mesmos contornos nos estudos do letramento, no pensamento bakhtiniano e no pensamento vigotskiano, teorizados aqui como implicados nesse ideário. Entendemos que os estudos do letramento ancoram-se em uma base da antropologia da linguagem; os estudos bakhtinianos ancoram-se em uma base da filosofia da linguagem; e os estudos vigotskianos ancoram-se em bases da psicologia da linguagem. Assim, tais concepções sobre *língua* e *sujeito* seguramente não são uniformes, mas convergem pela perspectiva da historicização e da cultura em que se assentam.

¹²² Mantivemos as falas tal qual foram enunciadas e nos abstermos de marcações usadas pela Análise da Conversa, uma vez que sobreposições de

- (1) [...] *o que eu acho que o professor tem que ter muita noção é da análise crítica do que tá no livro didático. Muitas vezes não os atinge né* [os alunos]; *enfim né, tem textos assim bem fora da realidade deles, por isso às vezes eu pego algum xerox [...] algum material extra, a própria questão da Mafalda que eu trouxe foi, digamos, pra ampliar um pouco o universo cultural deles, porque se tu se prende muito ao livro didático, nem sempre tudo que tá ali, digamos assim, vai tocá-lo no sentido social mesmo e tal* (FCA., entrevista realizada em 03 de setembro de 2012, grifos nossos).

Nesse excerto, parece se eliciar a preocupação com usos da língua que os alunos fazem também no ambiente extraescolar, tomando-os de forma particularizada com as experiências que tais alunos têm com a modalidade escrita da língua, fator que podemos relacionar com pressupostos do *modelo ideológico de letramento* (STREET, 1984), conceito tematizado no segundo capítulo desta dissertação. Acreditamos que a formação de FCA. em Ciências Sociais, tal como contextualizamos na seção anterior, favoreça o exercício de um olhar mais centrado nas particularidades dos sujeitos. Em uma de suas falas, ela menciona: (2) *A antropologia me ajudou e me ajuda bastante assim pra ter um olhar crítico sobre as turmas, ter um olhar também mais humano sobre o aluno né* (FCA., entrevista realizada em 03 de setembro de 2012).

Representações como essa conviviam, em alguns momentos, com a seleção de textos em relação aos quais os alunos se revelaram um tanto quanto alheios, o que atribuímos, em parte, ao suporte¹²³, o livro didático, materializado na tradição escolar, em nossa compreensão, como sinônimo de *fazeres obrigatórios escolares*. Esse material, para nós, apesar de constituir aporte para o professor em algumas atividades – reflexão que, inclusive, FCA. faz no excerto (1) – parece-nos pouco apropriado, quando tem seu uso linearizado, para uma atividade centrada em particularidades e necessidades dos alunos, já que se ancora em um modelo homogêneo de sujeito, tendência que converge com o

turnos, hesitações e itens afins não foram objeto de análise. Optamos por usar marcações finais de infinitivos e plurais muitas vezes omitidas na fala em nome de evitar chamar a atenção do leitor para aspectos não relevantes à análise.

¹²³ Nomeamos *livro didático*, aqui, como *suporte*, mas conhecemos contraposições a essa compreensão (BUNZEN, 2008); eximimo-nos, porém, dessa discussão aqui porque não é foco do estudo.

modelo autônomo de letramento (STREET, 1984), que tende a caracterizar as ações escolares (KLEIMAN, 1995).

Ainda que essa última reflexão possa parecer fuga do tópico desta seção, a entendemos relevante, porque concebemos que uma concepção historicizada de sujeito exige, tal qual entende Kleiman (2009), sensibilidade ao perfil dos alunos e, no caso desta turma, havia particularidades que merecem uma rápida digressão aqui: a imagem construída pela escola em relação a eles associava-os à condição de “a pior turma”, o que, muitas vezes, em nossa compreensão, os motivava a reforçar esse rótulo e a ignorar os pedidos de colaboração da professora. Observamos no excerto a seguir relatos que parecem justificar esse rótulo tanto quanto fazem emergir um olhar absolutamente situado em relação a eles:

- (3) *FCA. revela que em sua opinião a turma 72 é a pior turma em que ela leciona, pois eles não obedecem, desrespeitam e fazem muita bagunça, razão pela qual não consegue desenvolver muitas atividades planejadas. Angustiado, ela me pergunta: “O que eu devo fazer com essa turma?”, pedindo sugestões para amenizar a bagunça e a falta de interesse dos alunos (FCA. Diário de Campo – 06 de junho de 2012. Nota n. 2. Turma 72, grifo nosso).*

Em alguns relatos dos alunos, por exemplo, ficou nítida a consciência da turma acerca da necessidade de haver maior cooperação com a professora, tanto quanto mudanças de comportamento, mas, em boa medida em função dessa imagem negativa com que eram referenciados na escola, pouco se fazia para mudar essa situação. Relatos como esses são materializados na figura a seguir.

Figura 3 - Relato de aluno em autoavaliação do primeiro bimestre sobre o comportamento da turma 72. FCA.

Eu acho que tá o que precisa melhorar é a turma se comportar melhor,

Fonte: geração de dados da autora

Tal como na figura 3, vimos a recorrência de relatos como o extraído de uma autoavaliação do primeiro bimestre escrita por uma aluna, destacado a seguir:

Figura 4 - Relato de aluna em autoavaliação do primeiro bimestre sobre seu comportamento. Turma 72.

FCA.

Meu Comportamento.

Meu comportamento em sala de aula não foi muito bom, desrespeitei os colegas professores, conversei durante as aulas e etc.

Fonte: geração de dados da autora

Entendemos que, como defende Kleiman (1998), muitas práticas discursivas da sala de aula tendem a reproduzir as relações de poder, assim como as *práticas de letramento* (STREET, 1988; HAMILTON, 2000) na escola tendem a conduzir ao reforço dos conceitos negativos que os alunos têm acerca de si mesmos. Acreditamos que essa relação entre professora e alunos prejudicou, em algumas ocasiões, o andamento das aulas, porque em diversos momentos FCA. se via desmotivada, conforme (3), por encontrar-se impedida de desenvolver as atividades que havia planejado para as aulas. Trata-se de uma situação que parece recorrente em inúmeros contextos em nível nacional, do que é exemplo o estudo de Irigoite (2011). Assim, nesse caso específico, embora entendamos haver sensibilidade à condição situada dos *sujeitos*, parece-nos que a articulação entre essa concepção e a construção de estratégias de ação com as quais tais alunos se identificassem constituía uma conquista ainda a se consolidar.

Em relação à concepção de *língua* como *prática social*, pudemos observar reverberações nas percepções de BA., que constantemente fez menção, tanto em sala de aula quanto nas entrevistas, ao universo social e à importância de os alunos lidarem com textos que realmente serão por eles usados em seus percursos sociais, de modo a expandirem sua participação na sociedade. É o que depreendemos no excerto (4) a seguir.

- (4) *Então eles têm que saber que é importante ler e saber fazer, trabalhar os diversos gêneros. Até porque na sociedade eles vão tá enfrentando, vão tá usando né. Por isso também os textos de mais circulação social que a gente trabalha né, notícia, crônica, argumentação, os textos que estão aí (BA., entrevista realizada em 11 de setembro de 2012, grifos nossos).*

Em outros momentos também pudemos perceber implicações da concepção de *sujeito*, no caso específico do aluno, como ser ativo e socialmente constituído (GERALDI, 2010a), que constrói seus conhecimentos nas interações concretizadas nas interlocuções situadas de forma participativa, na relação com outros sujeitos. Isso ficou evidente, para nós, nas relações estabelecidas com os alunos em sala de aula, os quais eram recorrentemente convidados a exporem seus conhecimentos sobre um determinado assunto e narrarem fatos de suas vivências pessoais. Para ilustrar esse comportamento, selecionamos a nota de campo a seguir, referente a uma das aulas de BA.

- (5) *Após fazer a chamada, BA. avisa que vai ceder alguns minutos da aula para os alunos comentarem sobre o que acharam do passeio que fizeram no dia anterior a um museu e a um zoológico das cidades de Blumenau e Pomerode. Vários alunos se manifestam e começam a relatar, especialmente, suas experiências com os animais do zoológico. No meio da conversa, um aluno pergunta o porquê de o museu se chamar “Fritz Müller” e BA. explica, contando um pouco a história do museu. Passado algum tempo, uma aluna pergunta à professora sobre a “mulher do peixe”, então, diante de algumas dúvidas dos alunos ela os vai sondando: “Vocês falaram em leão e leoa, e peixe, qual é o feminino?” Os alunos vão tentando responder e ela explica e escreve no quadro: “o peixe-fêmea, o peixe-macho.” Essa interação, dos alunos entre si e com a professora, dura cerca de vinte minutos, até que BA. pergunta, de modo a encaminhar uma atividade: “Falando em bicho, quem tem ou já teve um animal doméstico em casa?” Nesse momento cada aluno fala sobre seu animal de estimação (BA. Diário de Campo – 23 de agosto de 2012, Nota n. 15. Turma 61).*

A mesma lógica do excerto (5) pode também ser observada, em nosso ponto de vista, em (6), correspondente às ações de FCA., nas quais muito reiteradamente observamos uma preocupação efetiva de conhecer o horizonte apreciativo dos alunos, a historicização de suas representações de mundo.

- (6) *Assim que chega à sala de aula, FCA. escreve no quadro a pauta da aula e pede que os alunos abram o livro didático na página 133 [Anexo C]. Ela, então, pergunta: “Gente, o texto vai falar sobre os animais silvestres em extinção. Alguém sabe o que é animal silvestre?” Os alunos, então, começam a responder, todos ao mesmo tempo, e a professora confirma: “Isso! Que*

vivem na selva.” Alguns deles citam alguns animais silvestres, até que a discussão toca a questão do desmatamento. Em função do rumo da conversa, FCA. fala sobre o “Rio +20”, evento sobre conscientização ambiental que está sendo sediado no Rio de Janeiro. Os alunos interagem e demonstram estar bastante engajados na discussão. Questões como a destruição da natureza são abordadas pelos alunos e, diante dessa interação e da temática do texto que irão ler, FCA. vai sondando: “O que é ‘criado em cativeiro’?” Os alunos respondem em coro: “Lugar fechado!” FCA., então, explica: “Isso, porque o ser humano não tem consciência e mata os animais em locais livres, como a selva” [...] (FCA. Diário de Campo – 25 de junho de 2012, Nota n. 7. Turma 72).

Essa concepção de *sujeito* situado, depreendida a partir dos excertos (05) e (06), também nos pareceu visível quando BA., ao adotar um quadro que representava o diagnóstico inicial da produção escrita de suas turmas – figura 57, à frente –, particularizando as fragilidades de cada aluno, reforçou a importância de um atendimento mais específico às necessidades individuais dos alunos, conforme enunciação a seguir.

- (7) *Hoje justamente eu fiz uma avaliação e eu quero devolver as crônicas e trabalhar isso [os critérios utilizados no diagnóstico, sobre os quais comentaremos na subseção 6.3.3], não é só devolver com a nota né, então assim, de organização dos textos, como é que eles estão, a questão do parágrafo, a questão da pontuação, onde é que a gente já avançou, e das ideias, como é que a criança também pode ir ampliando né, qualificando o texto. Acho que aquele quadro é mais ou menos como eu faço pra ter os critérios de avaliação (BA., entrevista realizada em 11 de setembro de 2012).*

Ainda que, à primeira vista, pareça se tratar de comportamentos prototípicos escolares, a atenção que depreendemos nas falas e nas ações dessa profissional em relação ao desenvolvimento de seus alunos, evocou-nos teorizações vigotskianas sobre as conhecidas *zonas de desenvolvimento* (VIGOTSKI, 1991 [1978]), em um conceito caro aos estudos histórico-culturais no campo da educação. Do mesmo modo, FCA. manifestou sua preferência por corrigir os textos dos alunos na presença deles, visando apontar-lhes as fragilidades e dar-lhes incentivo para que continuem se esforçando nas atividades de produção de texto. Tal compreensão é evidenciada em uma de suas enunciações: (8) *Eu prefiro corrigir na aula né, individualmente, uma pro aluno verificar,*

mas sempre eu dou aquele incentivo “Ai que bom que tu fez”, [dou aquele visto [...]] (FCA., entrevista realizada em 03 de setembro de 2012).

Tais representações, em nosso entendimento, possivelmente derivam das discussões empreendidas no movimento de reformulação do ensino no território nacional, conforme registra Britto (1997), encontradas especialmente em materiais didáticos e cursos de formação – sobretudo, pela crítica à abordagem formal e predominantemente imanente da linguagem, característica das concepções de *língua* como sistema e como instrumento de comunicação. Essas concepções, segundo Faraco (2001), resultaram em um processo de apagamento do falante das teorias da linguagem, trazendo, assim, sérios prejuízos para um ensino de língua que se quer relevante à vida social do aluno, motivo pelo qual houve a necessidade de se repensarem tais abordagens. Acreditamos que esses comportamentos, manifestados nos excertos (7) e (8), se deram, em boa medida, em função do preparo profissional das participantes de pesquisa, que constantemente frequentam cursos de formação continuada promovidos pela Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC, pautados, segundo elas, em um viés essencialmente interacionista da linguagem, bem como por suas trajetórias acadêmicas. É possível visualizar no excerto de entrevista (9) um relato dessa participação, que se dá a partir do questionamento sobre os cursos de atualização realizados por FCA. (questão 10 do Apêndice B).

- (9) *Fiz muitos, muitos! [se referindo aos cursos da Prefeitura] A Prefeitura ajudou bastante, sobretudo na questão dos gêneros textuais, né. Eles oferecem cursos com a BT. [menção ao nome da autora do livro didático, objeto de menção aqui, e formadora do curso de capacitação], que é uma autora de livro didático [...] adotado sobretudo nessa escola, então assim, a Prefeitura paga muito essa professora pra vir dar curso de formação para os professores de Língua Portuguesa. E eu noto também assim no material dos gêneros textuais dentro da Prefeitura uma citação muito grande a Magda Soares, em relação à definição dos gêneros textuais. [...] Então a Prefeitura nesse sentido tem que parabenizar porque eles tão sempre estão em busca de formação, sempre tem (FCA., entrevista realizada em 03 de setembro de 2012).*

Nesse excerto e em outros ao longo deste capítulo, vemos vinculações entre nomeação de autores e conceitos que sabidamente não derivam deles e não os têm como efetivos proponentes – aqui, a

vinculação entre Magda Soares e *gêneros textuais* –, comportamento que atribuímos ao sincretismo de *saberes* de que trata Halté (2008 [1998]). BA., também em entrevista, faz menção aos cursos de formação promovidos pela Prefeitura, atribuindo a eles boa parte dos conhecimentos que tem em relação à teoria¹²⁴, sobretudo às questões dos *gêneros*, assunto do qual trataremos na subseção a seguir. Em (10) ela detalha esse relato

- (10) *A prefeitura tem os encontros mensais, às vezes bimestrais, por área, de Língua Portuguesa, tem um coordenador, e a gente se reúne mensalmente, normalmente é o dia inteiro. Daí a pauta é... Os professores ajudam a decidir, mas às vezes tem formação que a Prefeitura faz também, promove né. Então, por exemplo, na semana passada eu apresentei a oficina das crônicas pras colegas né, então a gente troca material. Outro dia outra pessoa apresentou sobre o texto argumentativo né, e assim a gente faz. Às vezes tem relato de experiência, tem discussão de currículo. O currículo foi discutido ano passado, tá sendo montado né, da Rede, pras áreas, a área de Língua Portuguesa. E essa formação, assim, te leva à leitura tudo... da Prefeitura e..., mas a grande formação que eu considero assim que deu um salto na minha atividade profissional foi com a BT., com os estudos dos gêneros a partir dela. Porque daí algumas coisas ela reforçou, já tinha como princípio, outras coisas ela também derrubou, né, por terra. Mas são leituras que ela encaminha, não é só nos dias de formação. A gente tem leitura durante o ano né, daí quando vem a formação ela retoma aquilo (BA., entrevista realizada em 11 de setembro de 2012).*

Nessas enunciações, conseguimos inferir a importância que os cursos de formação continuada promovidos pela Prefeitura de Florianópolis assumem para essas docentes, bem como o espaço disponibilizado a elas para discutirem e trocarem materiais – o que implica sua condição agentiva nesse processo –, especialmente pela atualização e discussão de teorizações recentes, que têm lugar, na maioria das vezes, somente na esfera acadêmica. No caso de BA., isso


¹²⁴ Em nosso grupo de estudos no âmbito do NELA/UFSC, Gonçalves (2011) também depreendeu o reconhecimento de professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis em relação à origem de seus *saberes científicos*, apontando os cursos dessa mesma rede e não a formação inicial como espaço em que se deu essa apropriação.


fica muito evidente, o que tributamos a sua história nessa mesma escola, ao tempo para a participação em um processo mais longo e consequente de formação em serviço. Ambas as participantes elogiam esses cursos, principalmente os lecionados por *BT.*, formadora contratada pela Prefeitura para desenvolver discussões teóricas com os professores de Língua Portuguesa, pois se discutem, nessas ocasiões, orientações teórico-metodológicas sobre os *gêneros discursivos*. Entendemos que iniciativas como essas se marcam como oportunidades para levar o professor a continuar aprendendo ao longo de seu trabalho profissional (KLEIMAN, 2007), sobretudo no que toca às atualizações científicas e à instrumentalização em suas *elaborações didáticas*.

Paralelamente a essas representações, as falas das professoras parecem evocar, em alguns momentos, uma concepção de *língua* que remete ao *objetivismo* abstrato, tal qual adverte Volóshinov (2009 [1929]). Embora as aulas acerca das atividades gramaticais não tenham sido o nosso foco de estudo, percebemos, nessas situações, tendências a tomar o ensino gramatical com base em uma preocupação metalinguística, tal como ilustramos nas figuras 5 e 6 a seguir, correspondentes a materiais didáticos utilizados pelas docentes em sala de aula.

Figura 5 - Quadro com conjunções adverbiais e atividades de preenchimento gramatical. *FCA*. Turma 72

CONJUNÇÕES ADVERBIAIS		
Circunstâncias expressas	Principais conjunções/locuções conjuntivas	Classificação das conjunções/locuções conjuntivas
• Causa, motivo	• Porque, pois, como (= porque), uma vez que, já que, visto que	• CAUSAIS
• Comparação	• Como, (tal) qual, (mais, menos) do que, (tanto) quanto, assim como, bem como, que nem	• COMPARATIVAS
• Oposição, desacordo	• Embora, ainda que, mesmo que, se bem que, por mais que, apesar de que	• CONCESSIVAS
• Condição, hipótese, suposição	• Se, caso, contanto que, desde que, sem que, a menos que, a não ser que	• CONDICIONAIS
• Acordo, semelhança, conformidade	• Conforme, como (= conforme), segundo, da mesma maneira que	• CONFORMATIVAS
• Consequência	• Que (precedido de <i>tal, tanto, tão, tamanho</i>), de modo que, de forma que, de sorte que	• CONSECUTIVAS
• Finalidade, fim	• A fim de que, para que, que (= para que), porque (= para que)	• FINAIS
• Aumento ou diminuição da ideia expressa em outra oração	• À proporção que, à medida que, quanto mais... mais, quanto mais... menos, tanto mais... menos	• PROPORCIONAIS
• Tempo	• Quando, enquanto, depois que, logo que, assim que, antes que, até que, desde que, sempre que	• TEMPORAIS

 **Atividade escrita**

 Não copie nem leve livros! Faça as atividades no caderno!

1. Rescreva os períodos substituindo o ■ por uma conjunção que estabeleça a coesão adequada. Consulte o quadro das conjunções se tiver dificuldade.

- você chegar, não se esqueça de dar comida aos passarinhos.
- Perdeu todo o trabalho, ■ seu computador sofreu uma pane.
- você queira ir conosco, telefone ainda hoje.
- "A vida vale a pena / ■ o pão seja caro e a liberdade pequena." (F. Gullar)
- Fizemos a receita ■ você nos ensinou.
- É melhor você ir embora ■ chova.

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2009b, p.41)

Figura 6 - Atividade sobre transitividade verbal e complementos verbais.
BA. Turma 81

ATIVIDADE

Leia este trecho do capítulo 7 ("A queda") de *Os miseráveis* para responder as questões abaixo:

"Fantine regressou. Não tinha mais conhecidos. Mas encontrou um emprego na fábrica. Passou a viver do seu trabalho e, novamente, teve esperanças. Alugou um quarto e fez dívidas para mobiliá-lo. Comprou um espelho, voltou a sentir orgulho de seus belos cabelos e dentes. Pensava na filha, Cosette, e sonhava com um futuro melhor. Por não ser casada, não tinha coragem de contar a ninguém sobre sua filha. Entretanto, logo começaram os mexericos. As colegas da fábrica falavam dela com hostilidade."

- a. Identifique e classifique o verbo da 1ª oração: _____
- b. Identifique e classifique o sujeito da 2ª oração: _____
- c. "As colegas da fábrica falavam dela com hostilidade."
- Divida a oração em sujeito e predicado: _____
 - Identifique o núcleo do sujeito: _____
 - Classifique o sujeito: _____
 - Classifique o verbo: _____
 - Identifique e classifique o complemento do verbo: _____
 - Identifique algum termo acessório da oração: _____

Fonte: geração de dados da autora

Em atividades como essas, emergiu a prevalência de abordagens classificatórias de estudo da língua, embora tenha predominado, como evidenciado na figura 6, a tendência de partir dos textos para realizar tais operações. Muitas dessas atividades, no entanto, se deram por exigências curriculares ou por exigências externas de preparar os alunos para processos seletivos em instituições escolares, fatores que, para nós, restringem as ações metodológicas e as *elaborações didáticas* em função de demandas curriculares estabelecidas aprioristicamente e vinculadas ao *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984). Eis, aqui, o objeto da crítica de Geraldini (2010a) aos sistemas de ensino quando não focalizam as movências da aprendizagem, em nome de assumir posturas flagrantemente engessadas aprioristicamente.

[...] encontrando um objeto de ensino, o espírito normativo reencontra sua tranquilidade, ampliando sua extensão para além do sistema linguístico a que reduzira as línguas para incluir também as enunciações nas fórmulas da composição, pré-definidos os temas e os estilos. Nada poderia ser mais útil ao encarceramento das práticas. Nada poderia ser mais útil ao ensino descompromissado com o futuro, com o dever,

para fazer repetir o já sabido e fixado pela atividade objetivante (GERALDI, 2010a, p. 80).

Segundo Volóshinov (2009 [1929]), a concepção de *língua* como categoria abstrata e homogênea se prestaria exclusivamente a fins teóricos e não daria conta de explorar a realidade concreta da linguagem, resultando, assim, em um mero processo instrumental de domínio da língua. Uma abordagem metodológica que derivasse desse princípio estaria longe de promover o estudo da complexidade da língua por meio da análise de estratégias de produção e interpretação textual segundo situações interacionais específicas.

Em que pesem atividades pontuais focadas no sistema, o olhar para a interação pareceu-nos muito presente nas ações e percepções de ambas as docentes participantes deste estudo, como nas orientações de BA., em uma de suas aulas: (11) *Pra quem eu vou escrever? Quem vai ler meu texto? Qual a intenção da minha crônica? Quero informar, emocionar, divertir?* (BA. Diário de Campo – 03 de agosto de 2012. Nota n. 8. Turma 81); e na enunciação de FCA.: (12) *Eu gosto de fazer isso [definir interlocutores nas atividades de produções de texto], pra produzir algo assim que tenha sentido, pra quem, real, mas nem sempre é possível* (FCA., entrevista realizada em 03 de setembro de 2012, grifo nosso).

Enquanto nas concepções de *língua* como representação do pensamento e como instrumento de comunicação, ela – a *língua* – é tomada como um sistema de signos abstratos, desvinculado das condições de produção e da historicidade do sujeito, cabendo a esse mesmo sujeito um papel solitário – quando não, meramente passivo–, na concepção de *língua* como objeto social, ancorada especialmente nas teorizações de base bakhtiniana e vigotskiana, a *linguagem* é vista como interação, e o *sujeito*, como um agente social, histórica e ideologicamente situado, que participa ativamente na produção da linguagem (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]). Segundo Soares (1998, p. 59), trata-se de “Uma concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, incluindo as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização”.

No excerto a seguir, destacamos um desabafo de uma das participantes de pesquisa, que relata sua opinião sobre as contribuições das discussões teóricas do curso de Letras Portugêses.

- (13) *Na época eu senti muita falta da parte da Linguística, da análise linguística [...] muita literatura no currículo. Eu amava, eu sempre gostei da literatura tudo, mas na hora de atuar você tem que dar conta dos três né..., da leitura, da análise e da produção, aí você tem que se virar por fora pra estudar, porque o curso de Letras não [dá suporte] ...e assim, o que tu faz com um texto assim? [aponta para um texto de um aluno] Que estratégias? E eu me lembro que no estágio [...] eu dizia [...] tá, todas as teorias diziam como você não fazer, como é que você... O que você não deve fazer com o texto, não corrigir de vermelho, não nananá, não ficar corrigido tudo no texto, não ficar muito preso à gramática ... Tá, mas então como fazer? (BA., entrevista realizada em 11 de setembro de 2012).*

Em (13) evidencia-se, em nosso entendimento, uma preocupação quanto aos *quefazer* escolares, especialmente pela pouca articulação que tem havido entre teoria científica e prática de ensino em cursos de formação acadêmica no cenário nacional. Em documento que propõe a reformulação do currículo do Curso de Letras Português da UFSC (NELA/UFSC, 2012), pesquisadores do NELA – núcleo do qual fizemos parte – materializaram sua preocupação com a formação profissional dos licenciados em Letras Português no que se refere à dimensão teórica e praxiológica.

[...] importa que a formação do professor de Língua Portuguesa ultrapasse uma exigência de acúmulos de saberes que, muitas vezes, não dialogam com a prática docente e são pouco problematizados e não compreendidos nessa relação com a prática, causando, inclusive, confusões entre concepções consideradas basilares para as diferentes epistemologias (NELA/UFSC, 2012, p. 15).

Eis, então, nosso zelo em relação à construção de inteligibilidades, como reiteradamente temos mencionado, que facultem uma ressignificação de cursos de formação docente no país, de modo a contribuir para a construção de uma escola que seja de fato transformadora, convergente, assim, com postulados de Paulo Freire (2009 [1969]; 2006 [1982]; 2006 [1996]), de Kleiman (2005; 2006; 2007) e com registros de Geraldi (2010a) no que tange à necessidade de se pensar em um projeto de ensino de língua materna, o que implica, seguramente, projetos voltados à vida social dos sujeitos envolvidos

nesse processo, a exemplo dos *projetos de letramento* (KLEIMAN, 2007) que mencionamos anteriormente.

Tendo refletido, ainda que brevemente, acerca de concepções de *sujeito* e *língua* que depreendemos em ações e enunciações de FCA. e BA., com base em dados gerados por meio de observação participante, notas em diário de campo, pesquisa documental e entrevistas, abrimos espaço para a discussão, na próxima subseção, das bases conceituais eliciadas nas ações das professoras participantes da pesquisa no que toca a suas *elaborações didáticas* no ensino da produção textual escrita.

6.2.2 Bases conceituais e escolas de pensamento eliciadas na elaboração didática

Para tematizar as bases conceituais e as escolas de pensamento eliciadas nas *elaborações didáticas* das participantes de pesquisa procuramos estudar atentamente os dados oriundos das entrevistas realizadas, complementando-os com aqueles evidenciados na pesquisa documental e, especialmente, com as observações das aulas, na busca da triangulação de que trata Yin (2005). Em relação às entrevistas, os dados derivaram, sobretudo, do questionamento acerca da utilização de teorias ou autores específicos para ancorar a ação nas aulas de produção textual escrita (APÊNDICES B e C, primeira questão). A partir dessa e de outras questões, bem como das ações observadas em sala de aula, depreendemos a emergência de construtos teóricos da Linguística Textual, teorizações do grupo de Genebra e ecos do que temos nomeado aqui como ideário histórico-cultural.

Em ambas as entrevistadas pudemos inferir representações oriundas das discussões do espectro teórico da Linguística Textual, em especial quando as professoras mencionaram, recorrentemente, os princípios da *coesão* e da *coerência*, tal como relato a seguir:

- (14) *As primeiras oficinas, quando nós não conhecíamos a BT., a gente inventou umas oficinas aqui, de coerência e coesão textual. Aí eu e [...] a outra professora de Português ficamos sábado fazendo cartaz, foi um sucesso! [...] Eram as primeiras ideias de que todo mundo tem que ensinar a ler e a escrever. [...] Fizemos de elementos de coesão, de coerência, as conjunções, assim. Nossa, o pessoal adorou fazer. Adorou, foi um sucesso! (BA., entrevista realizada em de setembro de 2012, grifos nossos).*

Além disso, menções a esses princípios como fundamentos essenciais para a avaliação das produções textuais dos alunos nas enunciações de *BA.* nos levam a inferir uma ação didática ancorada nas teorizações da Linguística Textual, tal como nos mostra o excerto (15):

- (15) [...] *aquele quadro* [de diagnóstico inicial da produção escrita, figura 57 veiculada na subseção 6.3.3 à frente] *é um pouco disso assim, no que é que, a grosso modo, eu observo ali quando eu leio o texto, é a questão dos critérios, do que que a criança tem a dizer né, se o que ela diz tem coerência...coerência e coesão, e depois tem o nível da ortografia, da pontuação, mas o principal pra mim é o que a criança tem a dizer, então naquele quadro né, de acordo com aqueles critérios, eu vou estabelecendo a nota (BA., entrevista realizada em 11 de setembro de 2012, grifo nosso).*

Para a Linguística Textual, o *texto*, a forma específica de manifestação da linguagem (KOCH; FÁVERO, 1988 [1983]), é seu objeto de estudo, e sua investigação envolve a ocorrência de elementos que contribuem para a tessitura do texto, que orientam o processo de sua produção e recepção. Os princípios da *coesão* e da *coerência*, que já ganharam lugar no senso comum escolar – que estamos chamando, à luz de Halté (2008 [1998]), de *conhecimentos* –, implicam escolhas linguísticas mobilizadas para cumprir o propósito de textualização dos interlocutores dentro de determinado texto, e juntamente com outros princípios constituem o conceito de *padrão de textualidade*¹²⁵, que surge na década de 1980. *FCA.*, por exemplo, assume ancorar sua ação na Linguística textual e menciona autores como Ingedore Koch – a qual também é mencionada por *BA.* –, seguramente um dos principais nomes dos estudos da Linguística Textual no Brasil. Aqui, vemos sincretizações entre *saberes científicos* e *conhecimentos*. Nossas inferenciações decorrem de dados como o excerto a seguir, em que *FCA.*, quando questionada sobre a ancoragem teórica para o ensino da produção textual, assim se enuncia:

¹²⁵ Beaugrande e Dressler (1981) mencionam sete princípios de textualidade, os quais constituem a tessitura do texto: *coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade* e *intertextualidade*. Trata-se de conceitos amplamente conhecidos no cenário nacional; entendemos que, na esfera escolar, parecem ter sido revozeados na interface com o senso comum escolar, constituindo *conhecimentos*, no sincretismo – ou no mimetismo – que vimos mencionando neste estudo.

- (16) [...] *basicamente a Koch [...] e o que prega a Linguística Textual, que o texto nunca tá pronto, que tem um propósito né. Lembra da questão das cartas? [sobre atividade realizada em aula e da qual participamos]. Sempre tinha que ... pra quem que vocês vão enviar, qual é o melhor amigo, a melhor amiga [...]* (FCA., entrevista realizada em 03 de setembro de 2012, grifos nossos).

Outra evidência, inferida a partir do excerto (16) é a preocupação com a finalidade dos textos e do interlocutor específico, que associamos, respectivamente, com os padrões da *intencionalidade* e da *aceitabilidade* da Linguística Textual (BEAUGRANDE; DRESSLER, 2002 [1981]). Essa mesma representação parece estar presente, ainda, nas ações de FCA., a qual, ao encaminhar uma atividade de produção escrita, repassa aos alunos as orientações materializadas em (17).

- (17) *Após orientar a produção de um ‘texto descritivo’, FCA. comenta com os alunos que eles devem fazer uma descrição de um objeto de modo que o colega consiga adivinhar do que se está falando, por isso precisam prestar atenção no que irão escrever. Para isso, segundo ela, o texto deve estar bem escrito, pois só assim os outros vão conseguir entender. FCA. ainda reforça o objetivo que eles devem ter em mente: descrever, mas não falar o nome do objeto (FCA. Diário de Campo - 06 de setembro de 2012. Nota n. 23. Turma 72).*

Em (17), segundo nossa compreensão, acreditamos ser possível associar tais orientações, sobretudo, aos fundamentos metodológicos convergentes com os princípios *intencionalidade* e *aceitabilidade*, pois além da ênfase na *coerência* – e, acrescentamos aqui, na *coesão* – do texto, delinear-se algumas condições de produção, como a compreensão do texto por parte do interlocutor – o que remetemos aqui ao princípio da *aceitabilidade* –, e a intenção do locutor em produzir um determinado texto com objetivos específicos, nesse caso, fazer com que o outro adivinhe o objeto descrito, o que parece se vincular ao princípio da *intencionalidade*. A *informatividade* também parece emergir desse encaminhamento de FCA., pois a produção de atividades como essa, exige de quem escreve graus de informação distintos, ora algo novo, ora algo esperado e de conhecimento do leitor (BEAUGRANDE; DRESSLER, 2002[1981]). Parecem-nos visíveis, reiteramos, interpenetrações entre *saberes científicos* do âmbito das teorizações da

Linguística Textual e *conhecimentos*, já que os princípios de textualidade, sobretudo *coerência* e *coesão*, há alguns anos têm lugar no senso comum escolar.

Depreendemos, também, em vários desdobramentos das ações pedagógicas de BA. a presença de pressupostos da Linguística Textual, os quais tomam o texto como unidade de interação na sua relação com as condições de produção.

- (18) *Ao orientar a produção de um texto sobre o animal de estimação, BA. orienta que os alunos pensem no que escreverão, elaborem uma primeira ideia, mas sempre pensando no leitor. Ela, então, pergunta: “[...] quem vai ler o meu texto?” E continua: “Não esqueçam também de pensar no objetivo para escrever esse texto, qual é a intenção de vocês? É divertir, fazer uma reflexão sobre o animalzinho, emocionar?” BA. ainda pede para que os alunos atentem para a primeira produção do texto, pois antes de entregar eles devem ler e ver se tem coerência e coesão, caso contrário, o texto não vai ser compreendido para quem o ler (BA. Diário de Campo - 28 de setembro de 2012. Nota n. 25. Turma 61).*

Em se tratando de bases que temos nomeado aqui *ideário histórico-cultural*, os padrões de textualidade parecem ser relidos – no sincretismo entre *saberes científicos* e *conhecimentos* – à luz do conceito de *gêneros discursivos*, tomados como balizadores das produções de textos. Para esse sincretismo contribuem fontes paradigmáticas, como os PCNs (BRASIL, 1998) e a Proposta Curricular da rede municipal de ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2008), que tematizam os pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Textual, em interfaces com a teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana, em derivações que não raro provocam inconsistências, objeto de crítica de Rodrigues (2003), a qual já mencionamos no terceiro capítulo desta dissertação. Nesse mesmo movimento de justaposição de vertentes teóricas que têm ganhado, nos últimos anos, espaço na esfera escolar, depreendemos na fala de FCA. paralelamente a menções a fundamentos da Linguística Textual, possíveis ecos do ideário histórico-cultural, especialmente, quando ela enuncia, em (16), a preocupação com os interlocutores definidos e a intenção comunicativa dos textos produzidos pelos alunos: “para quem” e “tem um propósito”, o que associamos ao *ter a quem dizer e ter razões para dizer* (GERALDI, 2003 [1991]); reconhecemos, porém, que podem ainda ser evocações no

âmbito da *aceitabilidade* e da *intencionalidade* tal como prevê a Linguística Textual; ou seja, eis o sincretismo.

Ainda quanto aos documentos parametrizadores do ensino que em sua condição de construtos paradidáticos tendem a ganhar amplo espaço na esfera escolar e se incorporarem aos *conhecimentos*, uma vez que revozeados e nem sempre lidos de fato. *BA.*, por exemplo, informa que não há textos de configuração específica que costuma solicitar com frequência, mas se baseia no programa curricular da Prefeitura Municipal, tanto quanto em planejamentos levados a termo na própria escola. *FCA.*, por sua vez, informa tomar tanto o livro didático quanto a Proposta do Município como parâmetro para suas *elaborações didáticas* com a produção textual escrita, mencionando, ainda, autores como Magda Soares norteando a discussão de tais documentos, tais como vimos em (9). Quando questionada sobre seus processos de *elaboração didática* com a produção textual escrita e como se dá a escolha dos textos nos diferentes gêneros a serem trabalhados em sala, *FCA.* enuncia:

- (19) [...] *assim, eu não tenho um planejamento prévio, tudo vai depender da estrutura do que tem no livro didático e de todo o resto do material existente. [...] Basicamente eu vejo o roteiro mesmo que tem no livro didático em princípio, porque, digamos assim, é o material tecnológico que a gente tem em mãos [...] o que eu acho que o professor tem que ter muita noção é da análise crítica do que tá no livro didático. Muitas vezes não os atinge né, enfim né, tem textos assim bem fora da realidade deles, por isso às vezes eu pego algum xerox [...] algum material extra, a própria questão da Mafalda que eu trouxe foi, digamos, pra ampliar um pouco o universo cultural deles, porque se tu se prende muito ao livro didático, nem sempre tudo que tá ali, digamos assim, vai tocá-lo..., no sentido social mesmo e tal [...] mas assim, em princípio, digamos, o esqueleto das ideias parte sim do livro didático [...] mas conforme o andamento ou a análise crítica do que tem no livro eu faço algumas adaptações [...] eu acho que tu sempre tem que fazer um link com a realidade (FCA., entrevista realizada em 03 de setembro de 2012, grifos nossos).*

Esse excerto parece-nos flagrantemente importante por materializar o que vimos discutindo no âmbito de nosso grupo de pesquisa no NELA/UFSC: uma tendência à linearização do livro didático na ação docente. Nas ações de *FCA.*, manuais desse tipo

tendem a estar presentes de modo marcante. O trecho final do excerto (19) sinaliza para um movimento que expande a ação pautada no livro, em extrapolações, acréscimos e comportamentos afins, o que nos parece especialmente relevante: “[...] *eu acho que tu sempre tem que fazer um link com a realidade [...]*”. Essa importância deriva de registros teóricos que veiculamos anteriormente acerca do *modelo ideológico de letramento* (STREET, 1984) e da concepção de *sujeito situado* (GERALDI, 2010a; 2010b), o que nos faz conceber que a atenção à historicidade dos alunos possivelmente em *links* eventuais tal qual mencionado por *FCA*. possam evoluir para um processo de *elaboração didática* efetivamente assentado nessa mesma historicidade, nos remetendo às discussões sobre *projetos de letramento* (KLEIMAN, 2006; 2009) e o professor como *agente de letramento* (KLEIMAN, 2007). Agir assim, no entanto, requer do professor tempo para preparação de suas aulas e formação teórica para tal, abandonando a condição de ‘capataz’ (GERALDI, 2010a) a quem é conferida a responsabilidade de ‘aplicar’ aulas organizadas por outrem.

BA., por sua vez, embora elogie o livro didático adotado pela escola, nas vivências que mantivemos com ela esse uso limitou-se a dois momentos, em uma das seriações observadas e, mesmo assim de modo restrito: recorreu a uma figura do livro para o encaminhamento de uma produção textual – que, inclusive, fazia parte de uma das propostas de produção textual do livro – e de uma tira do personagem Cebolinha para a discussão sobre onomatopeia. Um dos argumentos apresentados por *BA.* em relação ao uso desse material didático foi a facilidade do acesso a um mesmo texto por todos os alunos da turma, o que, para ela, contribui para o trabalho com determinados textos em sala de aula.

- (20) ***O livro [...], na verdade, ele é muito bom. O da oitava, ele é muito bom. Então ele já tá tão lá na frente que eu não consegui dá todo esse conteúdo que ele tem. Ele trabalha crônica, mas a crônica argumentativa, a crônica não sei o quê, o artigo de opinião, o editorial. Ele já tá lá... na oração subordinada. Ele não é muito, assim, a gramática. Ele vem sempre retomando e avançando, mas eu não consegui chegar ali. Então, na oitava é difícil usar, no sexto é bom, no quinto... Mas mesmo assim, pode ver que eu [uso pouco]... É, não ficar preso. Só que assim, é... tem muito preconceito com o livro didático [...] É, então, não é mais como era antigamente [...] não, é tudo preconceito também no livro né [...] Não, os livros são ótimos! Tem que rever esse discurso do livro, o livro ... Fora o professor é melhor que o livro didático [nos pareceu aqui que ela quis dizer ao contrário]***

[...] *bola tudo errado o conceito né, tem isso também. Bola a aula e não tem sequência, dá tudo picado né* [...] (BA., entrevista realizada em 11 de setembro de 2012, grifos nossos).

Esse excerto suscita compreensões de organização do livro a partir de determinados gêneros do discurso – na menção, a *crônica* – categorizados, em intercalações com outras objetificações clássicas na escola, como as orações subordinadas. Quanto a isso, há de se tomar cuidado, segundo Kleiman (2008), em estruturar o ensino com base nos gêneros como elementos que definem o currículo, pois a prática social deve ser o foco das ações dos professores, porque “Quando a prática social estrutura as atividades da sala de aula, o eixo do planejamento é a ação” (KLEIMAN, 2008, p. 508). Esse é, por sua vez, um dos fundamentos da perspectiva teórico-epistemológica de base histórico-cultural, que se aporta em uma reorganização do ensino em torno da prática social, tal como tematizam os estudos do letramento. Para a autora, “É a necessidade de agir o que determina o gênero a ser mobilizado e, portanto, ensinado, não vice-versa.” (KLEIMAN, 2008, p. 508).

[...] a questão relevante é determinar, a partir da realidade social do aluno, qual é a atividade que o moverá, para, somente então, definir quais são os gêneros que serão abordados para o grupo poder agir nas situações sociais criadas em função da consecução das atividades (KLEIMAN, 2008, p. 507).

Essa tendência de focalizar os *gêneros* como conteúdos curriculares, em nossa compreensão, traz reverberações das orientações de ambos os documentos oficiais mencionados nesta dissertação – os PCNs e a Proposta Curricular do Município –, pois seus encaminhamentos metodológicos anunciam os *gêneros* como objetos de ensino. Entendemos que tais reverberações não derivam de estudos – por parte dos professores em geral, tanto quanto das educadoras participantes deste estudo – desses documentos em si mesmos, mas da forma como tais discussões ecoaram na esfera escolar ao longo das últimas décadas e de seus ecos nos materiais paradidáticos e nos livros didáticos.

Por essa perspectiva, passa-se a tratar os *gêneros* como objetos rígidos e passíveis de fixação de elementos formais (GERALDI, 2010a) – em (20), as *crônicas* são categorizáveis suscitando níveis de gradação

de conhecimentos, tal qual os demais objetos ontológicos que constituem os currículos escolares – orações subordinadas, por exemplo. *Crônicas e orações subordinadas* parecem de tal forma objetificadas e correlacionadas que *BA.* se posiciona do mesmo modo em relação a ambas – níveis de gradação (onde ela ‘está’ com seus alunos e onde o livro ‘está’). De fato, parece que *práticas* se tornaram *objetos* como denuncia Geraldini (2010a), movimento que, em nossa compreensão, teve origem na esfera acadêmica e não na esfera escolar. Tanto nos PCNs quanto na Proposta Curricular do município há a apresentação de uma tabela de gêneros apontando aqueles possíveis de serem trabalhados em cada seriação e em cada disciplina e, neste último documento, há, ainda, a sistematização dos gêneros em função das ordens do domínio social da comunicação, ou seja, *narrar, descrever, instruir, argumentar e expor*, tal como revela a figura 7, em uma clara remissão ao pensamento de autores do chamado *grupo de Genebra* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).