



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM**

ALBA VALÉRIA ALVES IGNÁCIO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM OS
GÊNEROS DISCURSIVOS: UMA PESQUISA DIALÓGICA**

**CUIABÁ-MT
2010**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ALBA VALÉRIA ALVES IGNÁCIO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM OS
GÊNEROS DISCURSIVOS: UMA PESQUISA DIALÓGICA**

**CUIABÁ-MT
2010**

ALBA VALÉRIA ALVES IGNÁCIO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM OS
GÊNEROS DISCURSIVOS: UMA PESQUISA DIALÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagem, sob a orientação da prof^a Dra. Cláudia Graziano Paes de Barros.

**CUIABÁ-MT
2010**

I24f

Ignácio, Alba Valéria Alves.

Formação de professores para o trabalho com os gêneros discursivos: uma pesquisa dialógica / Alba Valéria Alves Ignácio – Cuiabá (MT): A Autora, 2010.

154 p.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Linguagens. Área de concentração: Estudos Lingüísticos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cláudia Graziano Paes de Barros.

Inclui bibliografia.

1. Gêneros Discursivos. 2. Interação. 3. Formação de Professores.
I. Título.

CDU: 808.5:371.13



MEL

mestrado em estudos de linguagem

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

INSTITUTO DE LINGUAGENS

**COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE
LINGUAGEM - MESTRADO**

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM

Prof.ª Dr.ª Fabíola Apafecida Sartin Dutra Parreira Almeida
Examinadora Externa (UNEMAT)

Prof.ª Dr.ª Solange Maria de Barros Ibarra Papa
Examinadora Interna (UFMT)

Prof.ª Dr.ª Cláudia Graziano Paes de Barros
Orientadora (UFMT)

Cuiabá, 10 de junho de 2010

DEDICO:

Aos meus pais:

- minha mãe, por dedicar seu tempo, com seu ombro amigo para ditar páginas dos registros iniciais, comentar acerca da sua impressão do que leu em minha pesquisa. Enfim por me incentivar a ter coragem de seguir em frente, sempre!

- meu pai, em memória, por ter me ensinado, lá na infância, com muito carinho, a importância do outro e a valorizar cada um pelo que é e não pelo que tem. E, principalmente, por seu amor pela família e pela natureza. O nosso grande Contador de Histórias!

*Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá
uma festa de renovação.*

Bakhtin

Agradecimentos

Com muito carinho

A Deus, “*Lâmpada para os pés e luz para o meu caminho*”.

A minha estimada orientadora, prof^a Dr^a Cláudia Graziano Paes de Barros, que acreditou neste trabalho e me incentivou com dedicação e competência a cada encontro. Suas orientações colaboraram para que eu lançasse um novo olhar para minha pesquisa.

Às Prof^a Dra Fabíola Aparecida Sartin Dutra e a Prof^a Dr^a Solange Ibarra Papa, pelas preciosas contribuições durante a qualificação e por me ensinarem a trilhar para além das teorias, no meu próprio texto.

Aos professores do MeEL, por terem compartilhado comigo momentos de aprendizagem e amizade.

A meu pai, *em memória*, por me ensinar a ter paciência e essa virtude me ajudou a olhar de forma diferente para desafios.

A minha mãe, Ilda Alves Ignácio, por seu apoio incondicional, em todas as horas; trazendo-me força e confiança.

As minhas irmãs Andréa e Áurea por se colocarem sempre ao meu lado, por me animarem diante das dificuldades e trazerem esperança ao meu coração.

Aos queridos amigos Vera, Lezinete e Jefferson, por se dedicarem a rever meu texto com esmero e carinho.

Às minhas queridas amigas-irmãs, Miriam, Rinalda e Carla, por manterem uma relação dialógica repleta de luz e amizade diante de alguns momentos de escuridão.

Aos valiosos amigos, Jucelina, Lezinete e Jefferson, que conquistei no decorrer do mestrado e agora fazem parte da minha vida.

À Irmã Marluce e a todas as Irmãs Azuis pelo apoio durante o mestrado, pelo incentivo e pelas valiosas orações.

Às queridas professoras, sujeitos desta pesquisa, que participaram do curso de formação com empenho e abertura para o devir.

Aos funcionários do MeEL, em especial ao Douglas e à Andréia, por me receberem sempre com alegria e carinho.

A minha especial aluna Rafaella pelo significativo apoio na gravação dos DVDs do curso que ministramos.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

Agradecimento especial

À querida Irmã Marluce, pela compreensão, pela abertura e pelo incentivo constante durante a construção deste trabalho.

Antes do compromisso, há hesitação, há oportunidade de recuar, uma ineficácia permanente. (...)

No momento em que nos comprometemos, de fato, a Providência também age. Ocorre toda espécie de coisas para nos ajudar, coisas que de outro modo nunca ocorreriam.

Toda uma cadeia de eventos emana da decisão, fazendo vir em nosso favor todo tipo de encontros, de incipientes e de apoio imprevistos que ninguém poderia sonhar que surgiriam em seu caminho (...)

A ousadia traz em si o gênio, o poder e a magia.

Goethe

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Propaganda da cerveja Sol (VEJA, 2006).....	80
Figura 2: Propaganda da cerveja Summer (GALILEU, 2008).....	81
Figura 3: Propaganda do Boticário (VEJA, 2005).....	95
Figura 4: Dimensões dos gêneros do discurso (ROJO, 2005).....	98
Figura 5: Propaganda do relógio Tchenos (SARMENTO, 2006).....	101

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Características dos sujeitos desta pesquisa.....	62
QUADRO 2 - Planejamento, replanejamento e realização.....	64
QUADRO 3 - Cronograma inicial do curso.....	65
QUADRO 4 - Planejamento das aulas do curso.....	66
QUADRO 5 - Ficha de pré-inscrição dos sujeitos desta pesquisa.....	72
QUADRO 6 - Questionário: Perguntas abertas.....	73

CONVENÇÕES UTILIZADAS NAS TRANSCRIÇÕES

(...) pausa

[...] trechos suprimidos

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo geral observar e discutir o ensino-aprendizagem de línguas em que se tomem os gêneros discursivos como objetos de ensino-aprendizagem (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998; Schneuwly, 2004) e analisar as interações entre os sujeitos como fator de contribuição para a construção de sentidos pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Para a realização da pesquisa, organizamos um curso de formação, com 14 encontros entre duas pesquisadoras e 09 professoras da rede municipal de ensino de Várzea Grande – MT. Nesse sentido, foi consolidada uma parceria entre a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e a Secretaria de Educação e Cultura de Várzea Grande – MT (SMEC). Buscamos investigar as concepções dos sujeitos acerca de gêneros discursivos. Os sujeitos foram organizados aos pares (conforme Vygotsky, 1930). Procuramos aproximar alguns conceitos-chave de Vygotsky ao referencial teórico enunciativo-discursivo do Círculo de Mikhail M. Bakhtin (1919-21; 1926, 1929; 1952-53/1979; 1970-71). De igual maneira, lançamos o nosso olhar para um percurso sócio-histórico acerca da formação docente em pré-serviço e em serviço. Para análise dos dados, adotou-se a Metodologia das Ciências Humanas (Bakhtin, 1930-40/1974) que considera o objeto de pesquisa como objeto discursivo, construído no escopo das relações sócio-históricas. Dessa forma, os dados desta pesquisa, por nós denominada *dialógica*, foram coletados através de gravação em áudio e vídeo das aulas do curso de formação e de relatos em diário, que contribuíram com a triangulação dos dados, produzidos pelas professoras, sujeitos da pesquisa. Esta pesquisa desvelou que a interação realizada entre os pares proporcionou um aprendizado bastante profícuo por parte dos envolvidos. Os dados também sinalizaram que, para pensarmos num trabalho com os gêneros discursivos tomados como objetos de ensino-aprendizagem, há que se promover na escola e nos programas de formação docente espaços para reflexão conjunta e contínua dos professores, de modo que possam compreender esse objeto com todas as sutilezas que o constituem e refletir sobre a teoria e a prática de sala de aula, visualizando-as com olhos de transformação.

Palavras-chave: Gêneros discursivos; interação; formação de professores

ABSTRACT

This research aims to observe and discuss language teaching-learning in which the discursive genres are taken as object (National Curriculum Parameters, 1998; Schneuwly, 2004) and to analyze the interactions between subjects as a factor of contribution for the construction of meaning by the individuals involved in the research. For this research, we organized a training course, with 14 meetings between 02 researchers and 09 teachers from municipal schools in Várzea Grande - MT. In this sense, we consolidated a partnership between the Federal University of Mato Grosso (UFMT) and the Department of Education and Culture of Várzea Grande - MT. the subjects' conceptions about the discursive genres. The subjects were organized into pairs (according to Vygotsky, 1930). We seek to bring some key concepts from Vygotsky's theoretical-discursive enunciation of the Circle of Mikhail M. Bakhtin (1919-21; 1926, 1929; 1952-53/1979; 1970-71). Likewise, we launched our vision to a socio-historical course on teacher education in pre-service and in service. For data analysis, we adopted the Methodology of Social Sciences (Bakhtin, 1930-40/1974) which considers the research object as a discursive object, built on the scope of socio-historical relations. Thus, these research data, we called *dialogic*, were collected from audio and video recording of the training course classes and from the daily reports, which contributed to the data triangulation, produced by the teachers, the research subjects. This research unveiled that the interaction realized between the pairs provided a very useful learning on the part of those involved in it. The data also indicated that for thinking about a work with the genres taken as objects of teaching-learning, we should promote, in the school and during the teacher education programmes, moments for joint and continuous reflection of teachers, so they can understand this object with all the subtleties that constitute itself and to reflect on classroom theory and practice, viewing them with the eye of transformation.

Keywords: discursive genres, interaction, teacher training

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I – UM DIÁLOGO COM AS TEORIAS DE VYGOTSKY E BAKHTIN ..	05
1.1.1 Vygotsky e sua teoria de aprendizagem.....	05
1.1.2 A atuação na Zona Proximal de Desenvolvimento: Ensino-aprendizagem e desenvolvimento em foco	06
1.1.3 Vygotsky e a Interação: diálogos com outros interlocutores.....	10
1.2 Bakhtin e Vygotsky: caminhos para interseção	12
1.3 A teoria enunciativa de Bakhtin e seu círculo	15
1.3.1 Dialogia: uma filosofia da linguagem	17
1.3.2 O não-álibi da existência: viver é responder	20
1.3.3 Os Gêneros Discursivos	22
1.3.4 O gênero discursivo e a esfera escolar	27
CAPÍTULO II FORMAÇÃO DE PROFESSORES	30
2. Formação continuada de professores: breve percurso histórico	30
2.1 Alguns princípios de formação em programas de Pós-Graduação em Educação.....	31
2.1.1 A formação do professor: pesquisas em L.A	34
2.1.2 Prática reflexiva: avanço no ensino-aprendizagem	37
2.2 Dialogando com pares: avanço no saber docente.....	40
2.3 Gêneros discursivos como objeto de ensino	43
2.3.1 Gênero diário.....	48
2.3.2 Gênero diário: instrumento para o trabalho com professores.....	51
2.4 Pesquisa Dialógica: a busca dos sentidos dos discursos de professores	53
CAPÍTULO III METODOLOGIA DE PESQUISA.....	57
3.1 A visão de Bakhtin acerca das Ciências Humanas	57
3.2 Objetivos e Questões de pesquisa	59
3.3 Contexto da Pesquisa.....	60

3.3.1	Caracterização dos sujeitos.....	60
3.3.2	O curso.....	63
3.4	Metodologia de Coleta de dados.....	71
3.5	Metodologia de análise.....	73
3.6	Apresentação dos dados.....	74
 CAPÍTULO IV ANÁLISE DE DADOS		75
4.1	Zona Proximal de Desenvolvimento: interação social para o aprendizado.....	75
4.2	O megainstrumento gênero discursivo como objeto de ensino-aprendizagem de língua portuguesa	87
4.3	Pesquisa dialógica: movimentos reflexivos na formação docente	111
4.3.1	As tessituras do aprendizado dos pares.....	114
4.3.2	Postura reflexiva do professor: possibilidade de crescimento na prática docente.....	119
 CONSIDERAÇÕES FINAIS		123
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		131
 ANEXOS		137

Introdução

Esta pesquisa tem sua origem em muitos percursos. Não apenas em nosso trabalho enquanto coordenadora pedagógica, do Ensino Fundamental, de escola privada, acompanhando professores em sessões reflexivas e em encontros de formação continuada, mas também como docente do curso de Letras, na orientação de estágio e no trabalho com disciplinas que envolvem práticas de ensino. Nesses contextos, começamos a perceber, principalmente, com alunos do curso de Letras, durante o estágio, a grande frustração que se constituía na prática pré-serviço, posto que os acadêmicos se deparavam com alunos que mal conseguiam decodificar pequenos textos, pertencentes a diversos gêneros discursivos. Pareceu-nos, então, interessante procurar desenvolver uma pesquisa com a formação de professores para o trabalho com gêneros discursivos, sobretudo com docentes, em serviço. Em outras palavras, buscamos analisar e mobilizar reflexões com professores da rede pública de ensino, na busca da operacionalização do trabalho com gêneros discursivos tomados como objeto de ensino-aprendizagem por acreditarmos que esse trabalho pode contribuir para o avanço das capacidades leitoras dos estudantes em todos os níveis.

Quanto à preocupação com o ensino-aprendizagem de língua materna, deve-se ao fato de que estamos em consonância com as discussões que têm encontrado espaço dialógico, no contexto educacional contemporâneo, acerca da linguagem e suas práticas sociais, uma vez que elas tiveram seu início na academia, depois em programas governamentais, instituições de ensino e já são notadas em Livros Didáticos de Língua portuguesa. E ainda nos alinhamos a estudiosos que acreditam na importância da formação continuada de professores, em serviço e em pré-serviço.

Para responder a essas demandas, aprofundamos nossas pesquisas e entendemos que os profissionais da área da educação e da linguística aplicada vêm se ocupando, nos anos atuais, com discussões que envolvem a formação continuada de professores, do mesmo modo também as políticas públicas vigentes tem como foco esse tema. Dentre os estudos mais relevantes de autores e pesquisadores, destacam-se Kleiman (2001), Rojo (2000, 2007) (Magalhães e

Liberali (2004), Signorini (2006, 2007), Cox e Assis-Peterson (2005) André (2009), Papa (2005, 2008), entre outros.

Inserindo-se nesse contexto, nossa pesquisa tem por objetivo mais abrangente contribuir com uma reflexão acerca do trabalho com gêneros discursivos, tomados como objeto de ensino-aprendizagem nas aulas de língua materna, a partir de um curso de formação para professores do 8º e 9º ano da rede pública de ensino. E mais especificamente, visa investigar, através de uma pesquisa dialógica a construção de movimentos de reflexão por parte dos sujeitos nela envolvidos.

Paes de Barros (2008) traça um panorama do cenário contemporâneo no que trata da inserção dos gêneros discursivos no ensino brasileiro:

No contexto educacional brasileiro do final do século XX, acontece um forte apelo – inicialmente por parte da academia e, posteriormente através de algumas ações governamentais – em prol da leitura de textos que fazem do universo extra-escolar dos alunos, para que estes possam constituir-se em leitores competentes – textos de circulação social mais ampla, que caracterizem *usos públicos da linguagem*. Dessa maneira, gêneros discursivos de esferas sociais, tais como a artística, jornalística, publicitária, passam a ganhar um estatuto novo: compor o universo de leituras na escola (PAES DE BARROS, 2008, p.22).

Nesse sentido, tem-se presenciado reformas educacionais mobilizadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pelas novas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) que demandam instruções oficiais para o ensino e sinalizam a importância de um professor que analise sua prática de sala de aula continuamente e atue de forma reflexiva em conjunto com os demais profissionais da instituição em que trabalha, promovendo, ainda que inicialmente, uma cultura de reflexão sobre as práticas de ensino-aprendizagem na escola e fora dela.

A pesquisa desenvolvida neste projeto tomou os pressupostos teórico-metodológicos a partir da perspectiva sócio-histórica de ensino-aprendizagem de Vygotsky associados aos aportes da teoria enunciativa de texto, língua e linguagem de Bakhtin e seu Círculo.

Assim, nesta dissertação, partimos da seguinte situação de pesquisa: a proposta de uma análise dos registros orais e de relatos em diários de nove professoras de Língua Portuguesa, que lançaram um olhar sobre seu próprio

trabalho e realizaram um estudo acerca dos gêneros discursivos tomados como objeto de ensino-aprendizagem.

Esse trabalho objetivou, assim, de forma abarcante:

1. Observar e analisar se as interações entre os sujeitos desta pesquisa contribuíram para a produção dos sentidos dos enunciados produzidos.
2. Refletir com os sujeitos desta pesquisa, professores de língua portuguesa do 8º e 9º ano, acerca do trabalho com gêneros discursivos, tomados como objeto de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, procuramos responder com nossa pesquisa às seguintes questões:

1. As interações entre os sujeitos desta pesquisa colaboraram para a construção dos sentidos dos enunciados produzidos? De que maneira?
2. Como os conhecimentos teórico-práticos acerca do ensino-aprendizagem de gêneros discursivos são apreendidos pelas professoras, sujeitos desta pesquisa?

Este estudo está dividido em cinco capítulos. No **capítulo 1**, denominado “*Um diálogo com as teorias de Vygotsky e Bakhtin*”, apresentamos a revisão de literatura, situada no arcabouço teórico desses dois autores. Iniciamos com uma discussão acerca da Zona Proximal de Desenvolvimento e suas implicações para o aprendizado e desenvolvimento, em seguida, buscamos aproximações entre as teorias de Vygotsky (1930, 1934, 1935) e Bakhtin (1919-21; 1926, 1929; 1952-53, 1970-71). Discutimos, ainda, acerca da teoria enunciativa de Bakhtin e seu Círculo.

No **segundo capítulo**, delineamos um breve percurso histórico a respeito da formação de professores, alguns princípios sobre a formação de professores em programas de Pós-Graduação em Educação e em Linguística Aplicada (L.A). Finalizando o capítulo, apresentamos uma reflexão acerca dos gêneros discursivos; focando ainda uma atenção para gênero diário, nesta pesquisa, tratado como relato em diário.

No **capítulo 3**, apresentamos a *Metodologia de pesquisa* e o caminho traçado, situando o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida e caracterizando os sujeitos participantes, além dos planos de aula e dos objetivos traçados.

Com as bases teórico-metodológicas, evidenciadas nesses três capítulos, no **capítulo 4**, são apresentados e analisados os dados dos registros orais, além de alguns excertos dos relatos em diários, elaborados pelas professoras participantes do curso, sujeitos de nossa pesquisa.

Nas **considerações finais**, traçamos reflexões acerca das diferentes etapas da pesquisa, discutindo seus achados.

As **referências bibliográficas** consultadas para a realização desta dissertação e os demais anexos compõem a última parte deste estudo.

Capítulo I

Um diálogo com as teorias de Vygotsky e Bakhtin

Este capítulo tem como objetivo dialogar com os pressupostos teóricos que subsidiam nossa pesquisa. Para tal, revisitaremos duas teorias e aproximações entre dois autores: primeiramente nosso olhar se lança à teoria de ensino-aprendizagem sócio-histórica de Lev S. Vygotsky (1930; 1934; 1935); em seguida, buscaremos aproximação entre alguns conceitos-chave de Vygotsky e o referencial teórico enunciativo-discursivo do círculo de Mikhail M. Bakhtin (1919-21; 1929; 1952-53/1979¹; 1970-71). Na terceira parte desse capítulo, nosso estudo volta-se para as considerações de Bakhtin acerca da linguagem, da interação, dos gêneros discursivos, dentre outras questões.

1. 1 Vygotsky e sua teoria de aprendizagem

O pensamento de Vygotsky (1930) é amplo nos estudos acerca do desenvolvimento humano e do ensino-aprendizado. Em sua teoria, dois pressupostos são colocados como essenciais: o desenvolvimento humano e a natureza social dos indivíduos.

De acordo com Freitas (2000), Vygotsky compreende o ser humano como ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais. Para essa autora, os aprendizes se transformam e são transformados nas interações sociais que se configuram em determinada cultura.

Freitas (2000), ainda discutindo acerca dos estudos vygotskyanos, afirma que:

[...] o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem (FREITAS, 2000, p.98).

Nesse sentido, o aluno precisa ser visto como um sujeito que participa ativamente do seu desenvolvimento.

¹ Em nossa pesquisa, tomamos como referência a tradução de Paulo Bezerra da Obra *Estética da Criação Verbal* (Bakhtin, 1952-53/2003)

Vygotsky (1930) apresenta uma gama de conceitos extremamente importantes, entretanto, ao considerar os objetivos desta pesquisa, lançaremos nosso olhar sobre alguns deles. Dentre os quais, destacamos os conceitos de ensino-aprendizagem, desenvolvimento: os níveis de desenvolvimento real (ZDR) e potencial (ZPD²) e a interação social.

1.1.2 A atuação na Zona Proximal de Desenvolvimento: Ensino-aprendizagem e desenvolvimento em foco

Os estudos de Vygotsky (1930) alicerçam-se em suas considerações acerca da compreensão das relações que se configuram entre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento. Com efeito, Vygotsky (1934) argumenta que “o indício substancial da aprendizagem é o de que ela cria uma zona de desenvolvimento imediato, ou seja, suscita para a vida na criança, desperta e aciona uma série de processos interiores de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1934, p. 484). Assim, em sua vida social, o aprendiz vivencia certos processos interagindo com outros pares e mais tarde as interações passam a ser *patrimônio interior da criança*.

O autor esclarece que o aprendizado tem seu início antes mesmo de a criança chegar à escola, nas interações com o outro, no processo sócio-histórico-cultural, desde seu nascimento. Todas as interações vivenciadas como, por exemplo, ouvir histórias contadas pelos pais, separar, agrupar brinquedos, fazer perguntas, todas essas atividades colocam o aprendiz no terreno fértil que irá influenciar em seu desenvolvimento social. “De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY, 1930, p.94).

Como observamos, as interações entre aprendizagem e desenvolvimento são essenciais para o crescimento social e pessoal de cada indivíduo. “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetrem na vida intelectual daqueles que a cercam”, de acordo com o mestre russo (1930, p.100).

² Iremos utilizar o termo Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD) em vez de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), uma vez que concordamos com Rojo (2001) ao afirmar que *a força da adjetivação não está centrada no desenvolvimento, mas zona de intercessão criada pelo ensino-aprendizagem* (Rojo, 2001, p.170).

Nas intersecções sociais entre ensino-aprendizado e desenvolvimento mediados, Vygotsky visualiza a existência de duas áreas de desenvolvimento cognitivo: a real e a potencial. A primeira é denominada Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e a segunda é designada Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD).

Ainda de acordo com o autor (1930), a zona de desenvolvimento real (ZDR) baliza a capacidade apropriada e internalizada pelo próprio indivíduo e, por esta razão, consegue resolver um problema de forma independente e sem colaboração de outra pessoa. “O nível de desenvolvimento real delineia as funções mentais que se estabeleceram como resultados de certos ciclos de desenvolvimento completados”, nas interações diárias (VYGOTSKY, 1930 pp.95-96).

O pensador esclarece que a zona proximal de desenvolvimento se constitui na distância entre o que já foi internalizado e o devir. Assim:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que ainda estão em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1930, p.98).

Vygotsky (1930) reflete que apenas analisar o nível de desenvolvimento real não garante a nossa apreensão do estado de desenvolvimento do aprendiz. Precisamos levar em conta também o nível de *desenvolvimento potencial*. O nível de desenvolvimento potencial se vincula às etapas não estabilizadas ou internalizadas pelo indivíduo, ou seja, àquelas em que a ajuda do outro – geralmente um par mais avançado – se faz necessária para auxiliar no crescimento intelectual dos indivíduos envolvidos nesse contexto.

Rojo (2000) concorda com Vygotsky (1930) e pondera acerca da relevância do papel central do aprendizado quando as funções “se encontram no Desenvolvimento Potencial, onde o aprendizado em cooperação com pares mais avançados (adultos ou colegas) é determinante da construção de um novo domínio de conhecimento e de novas funções” (2000, p. 50).

A importância das interações sociais na obra de Vygotsky trata de se pensar em um sujeito em permanente crescimento social e em processo contínuo entre o

aprendizado e o desenvolvimento. E essas trocas arrogam novos significados e olhares às pessoas, à vida, à sociedade e aos grupos.

No escopo de nossa pesquisa, a esfera escolar e seus interlocutores, as interações sociais são realçadas através do diálogo e das múltiplas funções da linguagem entre pares mais experientes (pais/filhos, professor/aluno, colegas de outras salas e, aqui também, pesquisadoras/professores) nas diversas interações no espaço escolar. Nesse contexto, relações internas dos processos intelectuais vão sendo despertadas pelo aprendizado escolar. Segundo Vygotsky (1930, p.104), “a revelação dessa rede interna e subterrânea de desenvolvimento de atividades escolares é uma tarefa de importância primordial para a análise psicológica e educacional”.

Para Santos e Lacomblez (2007, p. 6), o educador “tem o papel de criar situações de conflito, de contradição, tornando-se o espaço que medeia entre aquilo que a criança faz sozinha e o que faz com ajuda nestas condições de conflito positivo”. E é entre a zona proximal de desenvolvimento e a zona de desenvolvimento real que o *outro*, o professor, ou o par mais avançado, pode atuar para auxiliar o aluno na aprendizagem de algo novo. Essa mediação – muitas vezes tensa, contraditória, conflituosa – estimula a apropriação de novas formas de pensar, diferentes daquelas já internalizadas na zona de desenvolvimento real.

Nesse sentido, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento das funções superiores dos sujeitos envolvidos em qualquer ambiente de aprendizagem. Segundo Vygotsky (1934, p. 58), “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos”. As funções psicológicas superiores não são imaginadas, muito menos nascem subitamente, isto é, essas funções se constroem a partir das experiências vivenciadas. São funções mediadas de natureza histórica e origem sócio-cultural. Nesse sentido, o pensador defende que as interações sociais têm uma importância basilar na construção das funções psicológicas humanas.

A partir desses pressupostos, entende-se que para Vygotsky (1934, p.108), “a tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar de campos diferentes”. Desse modo, ao planejar suas aulas, o docente precisa mobilizar atividades que levem seus alunos a acionar a Zona Proximal de Desenvolvimento, ou seja, atividades que

estimulem os alunos a sair da zona de conforto e trilhar por certos caminhos de contradições e tensões diferentes das que já tenham se apropriado e que irão se apropriar pela construção de novas aprendizagens.

Esse contexto nos ajuda a entender que o trabalho de Vygotsky (1930) está voltado para a demonstração do caráter histórico e social da mente humana e da possibilidade de intervir no desenvolvimento humano. Dessa forma, concluímos com o autor que “o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 1930, p.103).

Quando um professor exige de seu aluno que ele apenas memorize as informações que lhe são passadas, esse aluno não avança e também não se apropria de um novo conhecimento. Dessa forma, assimila apenas algumas informações isoladas, sem sentido; não acionando a zona de desenvolvimento proximal. Depois de algum tempo, essas informações vazias (e, na maioria das vezes sem utilidade no cotidiano do aluno) são esquecidas.

Com efeito, Vygotsky (1930) afirma:

Assim, a zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma fórmula, a de que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento. [...] Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado (VYGOTSKY, 1930 pp. 102-103).

Sendo assim, os estudos vygotskyanos sobre as relações entre o desenvolvimento e o aprendizado, sobre a zona proximal de desenvolvimento, geram implicações acerca da forma como a escola pode contribuir com o desenvolvimento do aluno. Ao entendermos que é o aprendizado que impulsiona o desenvolvimento, essa questão recai diretamente nas intervenções pedagógicas que os partícipes da esfera escolar precisam realizar, uma vez que o ensino-aprendizado deve ser o alvo do processo escolar.

Nessa perspectiva, Vygotsky argumenta que:

A zona de desenvolvimento proximal pode, portanto, tornar-se um conceito poderoso nas pesquisas do desenvolvimento, conceito este que pode aumentar de forma acentuada a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais (VYGOTSKY, 1930, p. 99).

Desse modo, a zona de desenvolvimento proximal configura-se em situações de experiência da prática pedagógica em que o professor ou pesquisador pode criar espaços interativos e diferenciados para um ensino em que o aprendiz possa construir novas aprendizagens. Portanto, Vygotsky (1930) sinaliza que o ensino-aprendizado é concretizado em espaços de tensão entre a Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Proximal, os quais, todos por sua vez, ocorrem mediados pelas e nas interações dos pares mais avançados com pares menos avançados.

Com base na ótica Vygotskyana, que considera os processos sociais de aprendizagem, em boa parte, pode-se analisar a atuação do professor em sala de aula, com o escopo de refletir em que situação ocorre realmente o aprendizado, para então subsidiá-lo de saberes aplicáveis através de livros didáticos, documentos reguladores e explicações basilares.

Cabe ainda ressaltar que a interação de pares mais avançados com pares menos avançados, sugerida por Vygotsky, fundamenta a nossa pesquisa.

1.1.3 Vygotsky e a Interação: diálogos com outros interlocutores

Em grande medida, Vygotsky (1934) concebe o desenvolvimento social, biológico e humano levando em conta as relações sociais que uma pessoa estabelece ao longo de sua vida. Nesse contexto, esse autor aponta que o processo de ensino-aprendizagem também se constitui dentro de interações que vão se configurando em diversas situações sociais. No modo de ver do autor, o aprendizado e desenvolvimento caminham “do social para o individual visto que não são leis da natureza que os definem; mas sim leis históricas e socialmente determinadas [pelas] situação social e ao meio” (VYGOTSKY, 1934, pp. 24-28).

Paes de Barros (2005) considera que:

É a interação que permite a categorização do mundo, a possibilidade de abstração e a generalização dos objetos; dito de outra maneira: o homem pode agir e pensar sobre os objetos sem que eles estejam presentes e relacionar-se com o mundo através da mediação dos significados construídos pelo grupo social do qual faz parte (PAES DE BARROS, 2005, p. 139).

Desse modo, quando o professor insere o aluno em um processo de aprendizado mediado por um par avançado (um colega ou o próprio professor) ele coloca esse aluno no campo das interações, das trocas sociais que se constituem a partir das experiências vivenciadas nesse contato com o outro. Dessa forma, o professor promove diferentes olhares e múltiplas construções e reconstruções do seu próprio aprendizado. Dito de outra maneira, para Vygotsky (1930), quando o professor estimula o aprendizado de seus alunos, ele autoriza que os mesmos operem em seu desenvolvimento.

Paes de Barros (2005, p.168) também argumenta que ao se criarem espaços para a atuação do aprendiz como sujeito de seu aprendizado, “na realização das tarefas que consegue executar e nas potencialidades do novo aprendizado na interação com o outro”, nos colocamos na corrente discursiva dos estudos vygotskyanos sobre as situações de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, a sala de aula torna-se um ambiente favorável a práticas sociais que tenham como foco o aprendizado dos alunos. Nessa esfera particular, na e pela interação, professores e alunos vão atribuindo sentido às propostas dinamizadas, às suas ações diárias. Essas relações socialmente mediadas desenvolvem no aprendiz atitudes mais autônomas frente a novos aprendizados.

No dizer de Vygotsky (1930, p.56), o contato com o outro (familiares, amigos, colegas, etc) possibilita a apropriação de bens sócio-históricos, culturais e, posterior internalização, isto é, a “reconstrução interna de uma operação externa”. Para esse teórico, essas trocas sociais promovem várias transformações que se articulam na interação com o outro.

Nessa construção conjunta, os processos interpessoais vão se transformando em processos intrapessoais a partir dessas interações mediadas. Os estágios de internalização se instauram a partir das relações sociais com os aprendizes mais capazes. Pois para Vygotsky (1930) essas duas categorias - a relevância do papel do outro e o ensino-aprendizagem – estão intimamente imbricadas, uma vez que o aprendizado não sobrevém no aprendiz solitariamente, mas apenas na interação com os pares.

Padilha (2008, p.42) analisa as considerações de Vygotsky sobre o processo de desenvolvimento intelectual (1935, pp. 69-76) e defende que “a aprendizagem dos usos da língua tem um movimento do social para o individual, ou seja, dar-se-á

nas interações sociais e culturais, para, em seguida, internalizar-se ou ser apropriada pelo sujeito”.

Desse modo, como já discutimos no tópico anterior, a zona proximal de desenvolvimento, sempre fará referência a um olhar de que a aprendizagem é algo ininterrupto, desvendando, assim, que o aprendiz, no seu processo de ensino-aprendizagem, sempre irá experienciar duas fases de aprendizagem: uma em que dependerá da mediação do outro, para adquirir o conhecimento, e em outra que se mostrará capaz de realizar as tarefas propostas independentemente.

Nesse sentido, entendemos que a participação do outro na interação social é tanto relevante na perspectiva teórica de Vygotsky quanto de Bakhtin, ambos os autores falam da importância do outro e apresentam alguns conceitos comuns.

A busca de interseções entre esses dois teóricos da linguagem, Vygotsky e Bakhtin, movimentará a próxima seção, posto que nossa pesquisa se insere no percurso do humano, do social e das relações mediadas pela linguagem.

1.2 Bakhtin e Vygotsky: caminhos para interseção

Neste tópico, a nossa atenção se volta para algumas releituras da teoria sócio-histórica de Vygotsky e da teoria enunciativo-discursiva de Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Volochinov e Pavel N. Medvedev, pensadores que integravam o Círculo de Bakhtin, na busca de interseções.

Embora não haja registros de que Bakhtin e Vygotsky se conheceram, percebe-se que eles, além de experienciar o mesmo momento sócio-histórico, também demonstraram pontos de vista muito parecidos acerca do homem, da sociedade, do mundo.

Freitas (2006) relata que Bakhtin/Volochinov (1925), em seu livro “O Freudismo”, registra duas citações acerca do artigo “A consciência como problema do comportamento” de Vygotsky (1924). Freitas aponta que essa foi a única vez que a voz de Vygotsky teve um encontro com os diálogos de Bakhtin. Entretanto, Bakhtin nos explica que:

Dois enunciados distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem um sobre o outro, no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos (ainda que seja uma identidade

particular do tema, do ponto de vista, etc.) (BAKHTIN, [1952-53/1979] 2003, p. 331)

Sendo assim, procuraremos delinear alguns pontos comuns que se ligam por relações dialógicas entre Vygotsky e Bakhtin.

O primeiro argumento de Bakhtin que se aproxima do pensamento de Vygotsky, ou vice-versa, é o modo como concebem a linguagem. Ambos compreendem a linguagem além do seu aspecto comunicativo, mais precisamente como sistematizadora do pensamento e planejadora da ação (FREITAS, 1997). Os dois teóricos estudam a linguagem em uma perspectiva sócio-histórica e discursiva.

Nesse sentido, para Vygotsky (1930), cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema. Bakhtin/Volochinov (1952-53/1929) nos explica que a língua vive e evolui historicamente na enunciação verbal concreta. Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação. Essas reflexões acerca do pensamento, da enunciação verbal concreta contribuem para uma pesquisa dialógica (cf. seção “Pesquisa dialógica...” p. 47) que pretende ressignificar nosso olhar para as práticas discursivas em sala de aula.

Outro aspecto a se considerar é a caracterização abalizada por Bakhtin entre tema e significação. Ele afirma que o tema é único porque cada vez que um enunciado é produzido ele tem um sentido, não repetível. Já a significação “são os elementos da enunciação que são frequentes e similares; logo repetíveis” (DIAS, 1997, p. 107). A significação não considera os elementos extraverbais. Dito de outra maneira, a frase: *Apague a luz!* – compõe-se da significação de todas as palavras que fazem parte dela. Por outro lado, o tema só se realiza no enunciado concreto. Quando a mãe fala para o filho, por exemplo, *Apague a luz!* - ela pode achar que já é tarde e ele precisa dormir ou pode querer apenas economizar energia.

Sendo assim, o tema é a expressão da situação histórica concreta em que se pronuncia um enunciado. A significação da enunciação, ao contrário, pode ser analisada em um conjunto de significações ligadas aos elementos linguísticos que a compõem, como a relação morfológica, fonológica, entonação. No modo de ver de Bakhtin, o tema só pode ser alcançado em uma situação histórica concreta, na inteireza da enunciação.

Vygotsky (1930) defende que significados completamente diversos podem estar encobertos por uma estrutura gramatical. “Um enunciado espontâneo, errado do ponto de vista gramatical, pode ter seu encanto e valor estético” (p.110). Para exemplificar a interdependência das categorias gramaticais e semânticas da linguagem, Vygotsky relata que, ao traduzir a fábula “A cigarra e a formiga” do francês para o russo, Krlov trocou a cigarra de La Fontaine por uma libélula para não perder as sutilezas em uma tradução literal, isto é, porque em russo a palavra *cigarra* é masculina. Desse modo, Krlov decidiu manter o significado literal, uma vez que libélula em russo é uma palavra feminina. Ele privilegiou uma forma gramatical que pudesse comunicar o real pensamento de La Fontaine.

Ao estudar a estrutura dos enunciados, coincidentemente, Bakhtin e Vygotsky utilizam o mesmo texto para ilustrar suas reflexões: *O diário de um Escritor, de Dostoievski*. Bakhtin analisa a estrutura da enunciação na lógica do fluxo discursivo, em outras palavras, pela inter-relação entre a significação, os sentidos e o valor apreciativo. Para Bakhtin ([1952-53/1979] 2003, p.132), quando um conteúdo objetivo é expresso, junto com ele caminha um valor apreciativo. “Sem acento apreciativo não há palavra”. Já Vygotsky (1930), ao explorar, o mesmo texto, busca evidenciar como a entonação contribui para a compreensão diversificada dos significados de uma palavra. Ele procura entender a estrutura do pensamento a partir da observação do sentido e da intenção afetivo-volitiva.

O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações de sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido... (VYGOTSKY, 1930, p.124).

Para esses dois autores, só conseguimos uma compreensão ativa³ do pensamento de outros interlocutores quando entendemos que na base de sua construção está a tendência afetivo-volitiva (VYGOTSKY, 1930) ou o acento ou valor apreciativo (BAKHTIN, [1952-53/1979] 2003). Não se constroem enunciados sem essa base. “Toda palavra é carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico, vivencial. A palavra é expressiva”, segundo Bakhtin (1929, p.95). Na interação com o

³ Bakhtin/Volochinov (1929, p. 132) defende que “a compreensão é uma forma de diálogo que está para a enunciação como uma réplica está para outra no diálogo. Compreender é contrapor à palavra do locutor uma contrapalavra”.

outro, as fronteiras da palavra alheia vão se configurando em uma complexa relação entre o *eu* e o *outro*. Bakhtin defende que é nas fronteiras que se trava o duro combate dialógico.

Na próxima seção, movimentamos nosso olhar para teoria enunciativa de Bakhtin e seu Círculo (1919-21; 1929; 1952-53).

1.3 A teoria enunciativa de Bakhtin e seu círculo

Ao entrarmos em contato com o pensamento de Bakhtin e seu círculo (1929; [1952-53/1979] 2003), percebemos que, embora ele seja amplo, lança-nos a uma unidade: a linguagem. A marca do pensamento bakhtiniano é sua busca em entender os intensos fios que promovem o diálogo e em que se configuram as relações entre o “eu” e o “outro”. É nessa corrente discursiva, portanto, que Bakhtin discute seu conceito de língua.

Bakhtin/Volochinov (1929) critica a concepção sincrônica de estudo da língua dos linguistas que consideram a fala como uma expressão livre dos falantes e que o estilo é dado pelas formas linguísticas, pela escolha da palavra ou de uma sintaxe. Para esses autores, a língua não é um sistema imutável e a consciência subjetiva dos indivíduos, locutor/interlocutor, não se utiliza da língua como um sistema de formas normativas.

Segundo Bakhtin/Volochinov (1929), o locutor serve-se da língua sempre em contextos concretos e nestes contextos o que importa não são as formas linguísticas engessadas e sim o signo sempre mutável, carregado de uma ideologia. “Na verdade, a língua dura e perdura sob forma de um processo evolutivo contínuo” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929, p. 108). Nesse sentido, compreende-se que a língua não se constitui de um sistema abstrato, nem mesmo por uma enunciação monológica, mas, unicamente, pela interação verbal.

De acordo com Bakhtin/ Volochinov (1929), nós nos construímos no contato com o outro. Essas interações são produtos das trocas sociais, que se configuram, essencialmente, através da linguagem e o produto desta interação, o enunciado, tem “uma estrutura puramente social, dada pela situação histórica mais imediata em que se encontram os interlocutores” (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1929, p. 127).

Bakhtin se ocupa de um largo estudo acerca da natureza do enunciado⁴ e da sua pluralidade de formas. Ele nos revela que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); e é igualmente através de enunciados que a vida entra na língua”. (BAKHTIN, [1952-53/1979] 2003, p. 265).

O mestre russo sinaliza que o que delimita o enunciado é a alternância dos sujeitos falantes, pois ele nasce em resposta a outro enunciado e pressupõe uma nova resposta. “O falante termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva”, afirma Bakhtin ([1952-53/1979] 2003, p. 275).

Para se apreender o todo real da comunicação verbal é preciso entender a natureza responsiva do enunciado. Dessa forma, é necessário entender qual é a autêntica unidade da comunicação verbal. Bakhtin diz ser o enunciado a unidade da comunicação verbal, pois o discurso se molda sempre em forma de enunciado que possui características estruturais delimitadas e fronteiras bem definidas. Bakhtin e seu Círculo não concebem o discurso como algo separado do contexto em que foi produzido e seu sentido vai se construindo na interação com o outro.

No texto *Discurso na vida e discurso na arte* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1926, p.9), esses autores assinalam que “o enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação”. O que delimita a forma e o significado desse enunciado são o estilo e a forma em que se estabelecem as relações sociais, que na situação imediata da interação comunicativa, esperam do outro uma atitude responsiva.

Clarck e Holquist (1984, p. 237) em seu livro *Mikhail Bakhtin* fazem uma leitura da obra bakhtiniana e explicam que “a enunciação é, em Bakhtin, o termo que fornece cobertura a uma situação cuja dualidade veio a ser obscurecida pela assunção unificante de que falar e ouvir seriam atividades exclusivas e integrais”. Esses autores argumentam que estudar a enunciação pelo viés bakhtiniano lança-nos a uma postura investigativa que analisa a comunicação em oposição à simples linguagem. Dito de outro modo, Bakhtin concebe o *discurso como ação*. Nas trocas

⁴ Para Paulo Bezerra (2003), “Bakhtin emprega o termo *viskázivanie*, derivado do infinitivo *viskázivat*, que significa ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos, etc. em palavras. Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (Hucitec, São Paulo), o mesmo termo aparece traduzido como “enunciação” e “enunciado”. [...] emprega o termo *viskázivanie* quer para o ato de produção do discurso oral, quer para o discurso escrito, o discurso da cultura...” ([1952-53/1979]2003).

sociais, o falar e o ouvir são atividades simultâneas, o falante ouve e o ouvinte fala. Clarck e Holquist (1984) ampliam essa discussão e defendem que:

A enunciação é percebimento (awareness) daquilo que Bakhtin chama de “endrecividade” (obrascënnost), a autoridade da linguagem em geral e de dados parceiros dialógicos em particular. Tal percepção envolve o sistema geral da linguagem para as necessidades de experiências específicas: “a linguagem entra na vida, através de proferições concretas”. (CLARCK E HOLQUIST, 1984, p. 237)

Sendo assim, há de se considerar que toda interação verbal se realiza em forma de troca de enunciados, em forma de diálogo. De fato, Bakhtin defende que o que vai delimitar um diálogo não são as sentenças, mas sim a capacidade que os interlocutores têm de responder a enunciações concretas. Com efeito, entende-se que para Bakhtin (1929, p.41), “cada palavra [...] é uma pequena arena para o choque e cruzamento de acentos sociais diferentemente orientados. Uma palavra na boca de um indivíduo particular é um produto da interação viva de forças sociais”, ou seja, quando duas pessoas conversam, elas lidam com o intento de uma ou de outra e também com discordâncias, sínteses, silêncios.

1.3.1 Dialogia: uma filosofia da linguagem

O sujeito como tal não pode ser percebido nem estudado como coisa, posto que sendo sujeito não pode, se quiser continuar a sê-lo, permanecer sem voz, portanto, seu conhecimento, só pode ter caráter dialógico.

Bakhtin

Bakhtin ([1952-53/1979] 2003) argumenta que a dialogia é um princípio constitutivo da linguagem. Para esse autor a fronteira do enunciado é a alternância dos sujeitos falantes, pois ele nasce em resposta a outro enunciado e pressupõe uma nova resposta. “Essa alternância dos sujeitos do discurso, que cria limites precisos do enunciado nos diversos campos da atividade humana e da vida”, para o teórico (pp. 275-281), é mais evidenciada no diálogo real, nas réplicas. Essa experiência discursiva só se desenvolve na interação.

É na relação entre sujeitos, na produção e na interpretação dos textos que se constroem o sentido do texto, a significação das palavras e os próprios sujeitos. A

realidade determina o signo (infra-estrutura) e o signo *reflete* e *refrata* a realidade em transformação (BAKHTIN, 1929, p.40). O mestre russo atribui uma grande importância ao *eu* e ao *outro* e principalmente à interação entre eles.

Dois conhecidos que se encontrem na fila de um banco, por exemplo, não discutirão apenas sobre a demora do atendimento, utilizando-se de certos padrões. Mesmo que tentem ser neutros, o valor apreciativo com relação a quem está se referindo decide as escolhas lexicais, gramaticais, o gênero. Em cada relação, entre dois ou mais indivíduos, há interação, dialogia. Dessa forma, entende-se que “o que poderia me completar, me incompleta sempre; o que deveria me preencher me abre novos vazios” (MIOTELLO, 2008, p.394).

Como escreve Bakhtin e Volochinov (1929):

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN E VOLOCHINOV, 1929, p.126).

Como vemos, o pensador russo ([1952-53/1979] 2003) concebe a linguagem como dialógica e como a condição do sentido do discurso. Dessa forma, o discurso não é individual, pois se constrói entre, pelo menos, dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais; e também pelo fato de que ele se constrói como um encontro entre discursos. “Em cada palavra, há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase imperceptíveis [...] e vozes próximas, que soam concomitantemente” (BAKHTIN, [1952-53/1979] 2003, p. 330), isto é, o discurso se constrói nas relações dialógicas com outros discursos.

Para Miotello (2008) toda relação sempre se articula com uma interação:

Toda relação é uma relação de poder, entre dois ou mais, que mexe, que tira do lugar, que desloca, que constitui. Por isso essa ação mútua nunca deixa dois integrantes da mesma forma como estava no início da relação. Ninguém sai imune de uma relação. Leva em si inoculado o outro. E vai inoculando no outro. Diálogo. Dialogia. [...] Eu-para-mim-mesmo. Dialógico é o que junta, o que relaciona, qualquer que seja a relação. Não precisa ser relação apenas boa, construtiva. Qualquer relação. Dialogia é relação. [...] (MIOTELLO, 2008, p. 394).

Nesse sentido, quando entramos em contato com ou outro, estamos abrindo uma arena que pode abarcar relações serenas ou irrequietas; entretanto ambas constituem os sujeitos envolvidos nesse encontro dialógico, ou seja, em relações de sentido.

Sobral (2009, p.33) acentua que “o sujeito que fala o faz levando o outro em conta não como parte passiva, mas como parceiro – colaborativo ou hostil – ativo”. Compreendemos, dessa forma, que identificar as tensões que abarcam os sentidos produzidos durante os diálogos entre diferentes sujeitos, contribui para enunciações futuras, novas perguntas, réplicas; enfim participarmos ativamente dessa cadeia discursiva.

Em sua discussão acerca do conceito de dialogismo, sustentado pelas ideias do Círculo de Bakhtin, Sobral (2009, p.35) destaca que conceito é de “cunho filosófico, discursivo e textual” e enfatiza três questões relevantes. A primeira é de que o dialogismo refere-se ao agir dos sujeitos como foco central. Dito de outra maneira, o *eu* só existe na interação com o *outro*. A segunda é que dialogismo está ligado à produção de sentidos, discursos, ou seja, o encontro de vozes diferentes produz múltiplos sentidos nos enunciados. E por fim, a terceira explica que “o dialogismo é a base de uma forma de composição de enunciados/discurso, o diálogo” (SOBRAL, 2009,p.36). O diálogo, desse modo, garante a ação responsiva dos sujeitos e configura relações de concordância, oposição, etc.

Para Bakhtin ([1952-53/1979] 2003, p.323), “as relações dialógicas são relações semânticas que se constituem em qualquer enunciado no fluxo da corrente discursiva”. Nesse sentido, a linguagem é fundamentalmente dialógica e complexa, pois, na linguagem se reverberam as relações dialógicas dos discursos.

Na dialogia bakhtiniana o sujeito vai participando da construção de sentidos, das réplicas, concorda e discorda, pergunta, responde ao longo da sua vida. Os diálogos são vivos, não há espaço para a neutralidade. As relações se constroem na interação; configurando-se, assim, às *relações entre o eu e o outro*. Bakhtin (1929, p.66) considera que “cada palavra proferida revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais”. Esse jogo dialógico está imbricado de valores sociais conflitantes.

No modo de ver de Bakhtin (1929), quando produzimos enunciados, temos que considerar não apenas a intenção do outro, e ainda suas recusas, opiniões

contraditórias, suas pausas, pensamentos, etc., ou seja, a contumaz alteridade que vai se constituindo e se alterando na interação concreta com o outro. Na relação com diversas vozes sociais, o ser humano, histórico e social, constrói sua identidade e se transforma ininterruptamente.

Nesse sentido, observa-se que quando entramos em contato com a teoria de Bakhtin compreendemos que além de nossas próprias palavras, vivemos entrelaçados pelas palavras do outro. “A princípio, o sujeito incorpora a palavra do outro que se transforma dialogicamente em “minhas-alheias-palavras” com a ajuda de outras “palavras-alheias”, para depois se tornar [...] minhas palavras...” (FREITAS, 2009, p.248)

Clarck e Holquist (1984) discutem sobre o dialogismo de Bakhtin e enfatizam que:

[...] o dialogismo bakhtiniano nunca perde de vista as miudezas da vida cotidiana, com toda a sua inabilidade, confusão e dor ao *hic et nunc*, mas também com a toda a alegria que só a imediação do aqui e agora pode trazer. [...] De fato, o dialogismo liberta precisamente por insistir que todos nós estamos envolvidos necessariamente no fazimento do significado (CLARCK E HOLQUIST, 1984, p. 363).

Como se pode notar, a perspectiva bakhtiniana acerca do dialogismo vem ao encontro do nosso estudo, uma vez que nossa pesquisa se pretende dialógica, procurando observar, particularmente, a interação dos discursos entre pares mais experientes e menos experientes, em momentos sócio-históricos determinados.

Na próxima seção, para nos auxiliar na compreensão dos enlaces dialógicos envidados por nossos sujeitos, lança-se um olhar para outro conceito-chave da teoria de Bakhtin (1919-21), o *não-álíbi da existência*.

1.3.2 O não-álíbi da existência: viver é responder

De acordo com Bakhtin (1919-21), cada sujeito é único e por isso não encontra espaço para o não-álíbi de sua existência⁵. Em seu ensaio filosófico *Para uma filosofia do ato*, Bakhtin argumenta que não encontra nenhuma desculpa para que os sujeitos não se assumam e não se tornem responsáveis por seus atos. Esse

⁵ “Meu não-álíbi no Ser”: a formulação de Bakhtin pode ser explicada assim: eu não posso ser aliviado da responsabilidade de um ato por um álíbi, isto é, afirmando ter estado em outro lugar e não no lugar da execução. (Nota 111 do ensaio filosófico *Por uma Filosofia do Ato* (Bakhtin, 1919-21, p.104).

compromisso sugere que cada um de nós se torna responsável por seus atos, perante a vida, ou seja:

Compreender um objeto é compreender meu dever em relação a ele (atitude ou posição que devo tomar em relação a ele), isto é, compreendê-lo em relação a mim mesmo no Ser-vento único, e isso pressupõe minha participação responsável, e não uma abstração de mim mesmo. É apenas de dentro da minha participação que o Ser pode ser compreendido como um evento, mas esse momento de participação única não existe dentro do conteúdo, visto em abstração do ato como ação responsável (BAKHTIN, 1919-21, p. 35).

Na visão de Bakhtin, não podemos transferir para o outro a responsabilidade de compreender, e também não se pode conceder a responsabilidade da aprendizagem do eu ou do outro. Para Bakhtin (1919-21), o que nos coloca em movimento ao proferir atos e ações responsáveis na vida social, não é o teor de uma obrigação, mas nossa assinatura sob ela.

Dessa forma, entende-se que viver é tomar continuamente posições; apresentando uma postura diante de valores. Dito de outra maneira, Bakhtin espera que cada indivíduo tome posição perante a vida e perante o outro, pois “eu sou único e insubstituível e, por consequência, devo realizar minha unicidade” (BAKHTIN, 1919-21, p.40).

Em suas discussões teóricas, Bakhtin e seu Círculo (1919-21/1920-23) enfatizam os conceitos de *ato*. O ato é visto como uma ação e não como um *mero acontecimento*. Para esse autor, o ato realizado imbrica uma postura ética, ou seja, Bakhtin espera uma afirmação do que se configura real, vivo.

Sobral (2005) explora o conceito de ato e diz que, para Bakhtin, “ato/atividade e evento não se confundem com a ação física per se, ainda que a englobem, sendo sempre entendidos como agir humano, ou seja, ação física praticada por sujeitos humanos”, no instante em que é realizada (SOBRAL, 2005, p.13). Observamos, assim, que o agir dos sujeitos é precisamente considerado de forma situada em determinada situação sócio-histórica e concreta. Para Bakhtin (1919-21):

Minha ação ativa afirma implícita sua própria singularidade e insubstituibilidade⁶ dentro de todo do ser e nesse sentido ela é

⁶ “Insubstituibilidade”: não há um substituto para ela, não se pode substituí-la por uma outra ação. (Nota do ensaio filosófico Para uma Filosofia do Ato (Bakhtin, 1919-21, p.104).

colocada, de dentro de si em imediata proximidade com as fronteiras desse todo e orientada dentro dele como um todo (BAKHTIN, 1919-21, p. 59).

Dessa forma, de acordo com Bakhtin (1919-21), um ato ou ação realizada demonstra a sustentação de que reconheço a minha unicidade, ou seja, o sujeito é único, por isso não há álbi que encubra qualquer atitude humana ou falta dela. Dessa forma, o não-álbi da existência constitui:

[...] a base da minha vida sendo tanto real e necessariamente dada como também sendo real e necessariamente projetada como algo-ainda-por-ser-alcançado. É apenas o meu não-álbi no Ser que transforma uma possibilidade vazia em um ato ou ação responsável e real (através de uma referência emocional-volitiva a mim mesmo como aquele que é ativo). [...] porque, para ser na vida, ser realmente, é agir, é ser não-indiferente com relação ao todo único (BAKHTIN, 1919-21, p.60)

Observamos que, ao longo de suas discussões no ensaio filosófico *Para uma filosofia do ato*, Bakhtin delineia que por estarmos vivos, o nosso agir precisa ser responsável. Ninguém pode fugir da responsabilidade de responder eticamente por todos dos os seus atos e ações.

Para Sobral (2009, p. 24), todos os atos realizados têm pontos em comum, a saber: “um sujeito que age, um lugar em que esse sujeito age e um momento em que age”. Esse movimento se configura no contato com outros sujeitos concretos, na vida concreta.

Partindo dessas considerações, esse estudo se pautará no que aqui nomeamos como uma pesquisa dialógica que busca a compreensão da alteridade na construção dos sujeitos e essa relação entre o *eu* e o *outro*; promovendo o evento do ser.

Nas seções seguintes, refletimos acerca de outros conceitos-chave de Bakhtin e seu Círculo que fundamentarão nossas reflexões.

1.3.3 Os Gêneros Discursivos

Bakhtin e seu círculo (1929; [1952-53/1979] 2003) discutem sobre os gêneros discursivos em boa parte de seus textos, mas é na obra “Estética da Criação Verbal” que observamos uma discussão mais direcionada acerca dos gêneros discursivos.

No capítulo *Os gêneros do discurso – O problema e sua definição*, Bakhtin ([1952-53/1979] 2003, p. 261) destaca que “o emprego da língua se dá sob forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquela esfera da atividade humana”.

Bakhtin ([1952-53/1979] 2003, p.262) delineia que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros discursivos”. Os gêneros discursivos são constituídos historicamente e estabelecem uma relação direta com a dimensão social. O teórico explica que os gêneros apresentam três elementos essenciais e indissolúveis: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional que estão imbricados ao todo do enunciado e refletem as condições específicas e as finalidades de uma determinada esfera.

Bakhtin/Volochinov (1929, p.128) afirmam que “o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas do mesmo modo pelos elementos não verbais da situação”. Isso nos mostra que o tema da enunciação depende da situação histórica concreta no momento em que ela ocorre e se ocupa tanto dos elementos verbais, reiteráveis, quanto dos não verbalizados que se revelam no processo de interação verbal.

O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isto é o que entende por tema da enunciação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929, p.129).

Observa-se, nesse trecho que os pensadores russos postulam que nada está pronto, acabado. Mesmo com toda a intenção de quem escreve um texto, por exemplo, o tema só se realiza na interação. É na situação imediata que o tema do gênero se ressignifica. “Assim, cada enunciado nas atividades da vida é um entimema social objetivo. Ele é como uma “senha” conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo campo social” (BAKHTIN, 1926, p.6).

Exemplo 1:

“Nessa aula, em duplas, procuramos encontrar o tema do gênero carta [...]. Como sempre, tivemos dúvidas. Ora achávamos que era Carta de AMOR, ora que era Carta de

SAUDADE. Na segunda carta, foi pior. Eu, particularmente, fiz uma confusão, pensei que o tema era AMIZADE, mas era uma Carta de AMOR" (Vera, 21/03/09)⁷.

Já o estilo, segundo Bakhtin, está atrelado às escolhas dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais empregados para compor o gênero (é derivado da posição enunciativa do locutor, entre outros elementos). Bakhtin ([1952-53/1979] 2003, p. 265) postula que "todo estilo está indissoluvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso".

Dessa forma, entendemos que os gêneros têm um estilo próprio e atendem às condições específicas de cada esfera em que se materializam. Bakhtin escreve também que o enunciado pode espelhar o estilo do gênero ou o estilo individual do falante. Entretanto ele observa que nem todos os gêneros podem retratar o estilo do autor, pois há gêneros mais padronizados que circulam, por exemplo, na esfera jurídica, e não aceitam alterações frequentes. Já os gêneros primários (cartas pessoais, diálogo entre amigos...) permitem mais individualidade do falante ou do autor.

A seguir, apresentamos um exemplo do relato em diário de Rosa em que ela reflete acerca do estilo:

Exemplo 2:

"O estilo diz respeito aos recursos lexicais que se constituem na construção de textos. Na fábula, por exemplo, há predominância de vocabulário simples e frases curtas, os verbos, em geral, são usados no pretérito perfeito ou imperfeito..." (Rosa, 28/03/09).

E por último, mas não menos importante, a construção composicional refere-se às formas de composição e acabamento dos enunciados.

Reportamo-nos, a seguir, ao relato em diário de Leci:

Exemplo 3:

"Já a forma composicional do gênero discursivo está relacionada ao modo de organização do texto, como esse se estrutura dentro do enunciado, de cada esfera. Cada gênero possui características próprias..." (Leci, 21/03/09).

⁷ Nessa sequência, destacamos os fragmentos dos relatos em diário produzidos por Vera, Rosa e Leci, sujeitos desta pesquisa.

Bakhtin considera que, ao analisar um gênero, o primeiro elemento identificado é a forma composicional. Como exemplo, no gênero dissertação de mestrado, sua construção composicional é composta de alguns elementos: capa, folha de rosto, sumário, teoria, quadros, anexos, etc. Desse modo, Bakhtin esclarece que:

Nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gêneros e, quando ouvimos o discurso alheio, já advinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, advinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala (BAKHTIN, [1952-53/1979] 2003, p.283).

O tema, o estilo e a construção composicional são três dimensões inseparáveis dos gêneros discursivos. Percebemos, quando estudamos um dado gênero, que a estrutura composicional está bem atrelada ao tema, pois ele define a construção do gênero, levando em conta os interlocutores, a esfera, o momento sócio-histórico. Os três elementos se constituem no todo do enunciado.

Ao falarmos em gêneros, devemos nos reportar às esferas de atividade humana e também analisar as condições de produção, circulação e recepção dos gêneros discursivos.

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua (BAKHTIN, [1952-53/1979] 2003, p.279).

Os gêneros discursivos circulam por diferentes esferas da atividade humana. As características dessas esferas determinam os gêneros, sua estrutura composicional, seu estilo e seu conteúdo temático. Bakhtin ([1952-53/1979], p. 282) aponta que o falante deposita sua intenção discursiva no momento da escolha de um gênero. Essa escolha está estreitamente ligada às particularidades “da esfera de comunicação discursiva, das questões semântico-objetais, dos participantes”. A intenção discursiva dos participantes do diálogo, carregada de individualidade e de

subjetividade, adapta-se a determinado gênero, ainda que diante de uma intensa variedade de gêneros. Assim, O gênero se concretiza nos enunciados.

Durante a análise do gênero discursivo *propaganda*, discutimos acerca da esfera em que esse gênero circula. E Jose, sujeito desta pesquisa, fala:

Exemplo 4:

“Ela está circulando na revista Veja” (Jose, 04/04/09) ⁸.

Bakhtin ([1952-53/1979] 2003) situa a heterogeneidade dos gêneros discursivos nas diferentes esferas de uso da linguagem. Ou seja, para Bakhtin, os gêneros circulam por diferentes esferas e em cada uma delas *o querer dizer* dos interlocutores considera a esfera de produção, o momento sócio-histórico, a alternância entre os sujeitos, etc.

O mestre russo também nos alerta para a diferença dos gêneros discursivos; dividindo-os em primários e secundários, segundo o aumento de sua complexidade. Os gêneros secundários como o romance, o drama, a pesquisa científica, incorporam os gêneros primários, que se diluem no seu interior, perdem o vínculo imediato e mantêm sentido somente como parte do novo enunciado.

Quanto mais dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, [1952-53/1979] 2003, p.285).

Por estarmos em consonância com as ideias de Bakhtin, acreditamos que os gêneros primários (simples) são transformados pelos secundários (complexos) quando são absorvidos por eles. A transformação dos primários ocorre porque, incorporados aos secundários, deixam de estabelecer a relação com o contexto imediato e sua conexão com os enunciados concretos alheios. Em boa parte, se configuram como componentes dos gêneros complexos e adquirem uma característica particular.

⁸ Fragmento de enunciado oral de Jose, analisado nesta pesquisa.

É significativo concluir que o reconhecimento dos gêneros nos permite ampliar nossas relações dialógicas e nosso olhar para a realidade social; interagindo, assim, em práticas discursivas cada vez mais complexas.

1.3.4 O gênero discursivo e a esfera escolar

A partir da década de 80, no Brasil, o ensino-aprendizagem de língua materna tem sido foco das discussões nas academias, instituições de ensino, governo; enfim, nota-se uma apreensão das políticas educacionais contemporâneas, as quais têm sugerido mudanças no currículo no tocante às ações metodológicas ligadas ao ensino-aprendizagem de língua materna. Propostas de trabalho com gêneros discursivos podem ser encontradas em documentos oficiais (PCN (1998), PCN++ (2002), OCEM (2006)), em programas de formação e em livros didáticos de português.

É oportuno observar que Bakhtin e seu Círculo não tinham como foco de suas discussões os estudos sobre ensino-aprendizagem e muito menos procuravam refletir sobre a esfera escolar; por isso iremos destacar algumas discussões teóricas de seus seguidores, a saber: PCN (1998), Dolz e Schneuwly (1997, 2004), Rojo (2000, 2005), entre outros, na busca de situações didáticas que agreguem essas discussões.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - 1998) versam sobre propostas de ensino para o trabalho com os gêneros e chegam a fazer uma alusão aos três elementos indissociáveis apresentados por Bakhtin (1979):

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc (PCN, 1998, p.21).

No entanto, não encontramos no corpo desse documento menção a Bakhtin, mesmo quando percebemos, como na citação acima, marcas consideráveis das discussões teóricas desse autor. Somente no item *Bibliografia*, Bakhtin é mencionado a partir de uma releitura de Machado (1995) em sua obra *O romance e a voz: a prosaica dialógica de M. Bakhtin*. Esse distanciamento provoca grande dificuldade ao vislumbrarmos uma proposta de transposição didática desse referencial teórico para a esfera escolar.

Padilha (2008) advoga acerca das pesquisas que se afiliam a noção bakhtiniana de gênero do discurso e declara que:

O percurso da construção de uma perspectiva didática considerando a Teoria dos Gêneros do Discurso para o ensino de línguas também foi descrito por Rojo (1998), que destaca a colaboração dos grupos de pesquisadores, docentes e discentes da área de Linguística Aplicada (LAEL/PUC-SP), do campo de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP e das Ciências da Educação, Departamento de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, Suíça (PADILHA, 2008, p.43).

Schneuwly e Dolz (1997/2004) no texto “Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino” engendram uma discussão sobre um trabalho com gêneros discursivos na esfera escolar; à luz de releituras da teoria de Bakhtin e seu Círculo.

Esses autores (1997/2004, p.81) abordam que é importante, antes de tudo, compreender que, ao entrar na esfera escolar, o gênero sofre “uma variação do gênero de referência construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é precisamente este”. Para descrever essa variação, os pesquisadores elaboram modelos didáticos de gêneros (cf. em Schneuwly e Dolz - Gêneros orais e escritos na escola (2004)). Outra questão relacionada à transferência de circulação dos gêneros de diferentes esferas para o interior da esfera escola, é que, às vezes, esses gêneros podem se modificar por completo, até mesmo sofrer alteração na sua própria designação.

O pesquisador Bernard Schneuwly (1997/2004) também explica que o gênero pode ser entendido como uma ferramenta psicológica no sentido vygotskyano do termo, considerando-o com um *megainstrumento*. Esse autor (2004) apresenta “uma possibilidade metafórica e considera o gênero como uma configuração estabelecida

de subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos, permitindo agir eficazmente de situações de comunicação” (SCHNEUWLY, 2004, p.28). Nesse sentido, o gênero como megainstrumento atua como mediador das ações discursivas que se sucedem entre sujeitos.

No dizer de Schneuwly (2004), os gêneros, os “megainstrumentos”, podem contribuir como um fator de desenvolvimento das capacidades individuais dos alunos, uma vez que, para esse teórico, os gêneros se encontram entre o aluno que participa de uma situação comunicativa e o objeto sobre o qual o aluno se direciona, age, etc... Desse modo, o aluno, aos poucos, modifica seu agir frente a determinadas situações comunicativas. Entendemos, então, que considerar o gênero como “megainstrumento”, em boa parte, se constitui como uma grande estratégia de ensino.

Quando começamos a nos apropriar dessas questões, percebemos que pensar em uma proposta de ensino que tenha como conteúdo os gêneros discursivos, figura compreender que essa é uma tarefa complexa. Por isso, no próximo capítulo, iremos refletir sobre a formação continuada de professores, pois acreditamos que apenas com um programa de formação e de qualidade em que os formadores tenham acesso e conhecimento à teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin e seu Círculo e em que os professores possam experimentar diferentes leituras e atividades, poderemos pensar em propostas de transposição didática dessa teoria.

Capítulo II

Formação de professores

O objetivo deste capítulo é situar nossa pesquisa em uma corrente sócio-histórica. Primeiramente, apresentamos um breve percurso histórico acerca da formação continuada de professores. Em seguida, discutimos acerca do olhar de Vygotsky (1930, 1934, 1935) para a organização de aprendizes em pares e ainda acerca do gênero tomado como objeto de ensino-aprendizagem. Na parte final deste capítulo, discorreremos acerca do gênero diário individual que nesta pesquisa dialógica se constitui como relatos regulares de experiências e reflexões de ensino-aprendizagem, durante um curso de formação para professores da Rede Pública de Ensino de Várzea Grande – MT.

2. Formação continuada de professores: breve percurso histórico

Sabendo-se que as pesquisas sobre formação continuada de professores têm ocupado um largo espaço de reflexão em nosso país e fora dele, optamos por centrar nosso estudo nas discussões que venham ao encontro do objetivo deste trabalho que se propõe a pensar sobre as relações dialógicas que se configuraram entre pesquisadoras⁹ e professoras e estas entre si durante as práticas reflexivas de um curso de formação de professores que foi realizado nos meses de março e abril de 2009.

O foco da nossa pesquisa é verificar se subsidiados por uma pesquisa dialógica podemos contribuir com o avanço do conhecimento docente sobre as possibilidades de transformações na práxis de professores de língua portuguesa em formação continuada.

Sendo assim, na próxima seção deste capítulo, tecemos algumas considerações acerca das pesquisas voltadas para a formação continuada de professores, apoiando-nos de início em alguns estudos realizados em programas de Pós-Graduação na área da Educação e depois aprofundando mais nosso estudo no

⁹ Usamos o termo “pesquisadoras” porque o curso foi planejado e ministrado por duas alunas mestrandas do curso de Pós-Graduação Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

campo da linguística aplicada, em busca da compreensão das mudanças ocorridas nesse campo de atuação profissional.

2.1 Alguns princípios de formação em programas de Pós-Graduação em Educação

Nosso estudo considera a relevância das discussões teóricas acerca das pesquisas realizadas em programas de Pós-Graduação em Educação, com especial destaque às ideias de Freire (1996) acerca da educação, pois suas discussões se remetem para a emancipação e transformação dos sujeitos.

Para Freire, “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (FREIRE, 1996, p.25). Nesse sentido, o professor não pode se esquecer de cuidar da sua participação no mundo como sujeito que pensa, aprende; enfim ensina. Além disso, o encontro entre professor e aluno, pares de culturas diferentes, os colocará na direção de uma corrente discursiva em que ambos podem aprender e enriquecer mutuamente.

Para André (2009), que desenvolve pesquisas na área de formação de professores e argumenta que, “do final dos anos 1990 até agora, houve um grande crescimento de estudos, pesquisas, artigos de jornais e fóruns de discussão que abordam o tema da formação de professores” (ANDRÉ, 2009, p.241). A autora esclarece que essas discussões estavam atreladas a estudos didáticos e, atualmente, vem ganhando autonomia. Para que uma área se torne autônoma, André (2009) delineia que é necessária:

[...] a constituição de uma comunidade de cientistas que se empenha em elaborar um código de comunicação próprio por meio das pesquisas e das sociedades que fomentam conhecimento e formação. Um bom exemplo de esforços nesse sentido, no Brasil, é a constituição do Grupo de Trabalho Formação de Professores da ANPED¹⁰, que acolhe estudos e pesquisas e abre espaço para discussões sobre o objeto, as metodologias e as políticas de formação docente (ANDRÉ, 2009, p.242).

¹⁰ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Em consonância com André (2009), Mello (2009) afirma que “a formação de professores precisa buscar perfis docentes sintonizados com as políticas públicas para a educação básica, e com metas de aprendizagem fixadas nacional ou regionalmente” (MELLO, 2009, p.251).

No Brasil, cabe ressaltar, que o Ministério da Educação tem promovido estudos e lançado programas de reformas educacionais como, por exemplo, os PCN's (1998), *Parâmetros Curriculares em ação* (1999), os PCN+ (2002), as OCEM (2006) e também cursos como o programa Teia do saber (CENP¹¹/SVERA - 2003, 2004), projeto da Secretaria de Estado de São Paulo voltado para a formação continuada de professores das escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio; o Gestar, Gestão da Aprendizagem Escolar, que *oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas*. E por outro lado, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que, em 2003, sinalizou que a formação do docente pode comprometer o aprendizado do aluno.

André (2009) nos lembra, nessa mesma direção, que o número de dissertações e teses defendidas cresceu muito a partir de 2003. Essa autora ilustra essa questão:

O aumento do volume de trabalhos científicos foi acompanhado por um crescimento muito grande do interesse dos pós-graduandos pelo tema formação de professores. Se no período de 1990 a 1998 a média de trabalhos sobre esse tema ficou mais ou menos estável, em torno de 6%, de 1999 a 2003, passa a 14%, e nos anos seguintes continua em rápida ascensão (ANDRÉ, 2009, p. 244).

Desse modo, nota-se que, historicamente, o Brasil vem se colocando nessa cadeia discursiva, em que muitas vozes sociais se entrecruzam, refletindo acerca dos programas de formação continuada. Esses encontros de vozes sociais arrolam respostas críticas, insatisfações, dúvidas, acolhimento, etc. Vale ressaltar nesse ponto que “todo dizer é, assim, parte integrante de uma discussão social (axiológica) em grande escala: ele responde ao já dito, refuta, confirma, antecipa respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.”, para Faraco (2009, p. 59).

Em maio de 2009, o Ministério da Educação (MEC) lançou um Plano Nacional de formação continuada para professores da Educação Básica que atuam nas redes públicas estaduais e municipais:

¹¹ Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas/ Secretaria do Estado de São Paulo.

A intenção é formar, nos próximos cinco anos, 330 mil professores que atuam na educação básica e ainda não são graduados. De acordo com o Educacenso 2007, cerca de 600 mil professores em exercício na educação básica pública não possuem graduação ou atuam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram (ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL, MEC, 2009).

Dessa maneira, entendemos que a proposta do MEC de estabelecer um Plano de Formação de Professores é elogiável, no entanto, evidencia a sua preocupação quanto à falta de professores com formação apropriada que sustente o trabalho das abrangentes propostas curriculares atuais. Essa alarmante falta de professores preparados da rede pública de ensino para atuar em sala de aula com segurança e autonomia alinha-se às reflexões que consideram importante um processo de formação continuada em que o docente atue como um profissional crítico e reflexivo acerca de suas práticas pedagógicas.

Em nossa visão, as rupturas efetivas de antigos paradigmas dependem, sem dúvida, da conscientização e da vontade de mudar dos profissionais envolvidos, sem mencionar uma adequada transposição das ideias propostas no plano teórico para a prática. Não se trata mais de promover um espaço para que se efetivem encontros que abarquem o estudo da teoria, mas também, de criar uma cultura de análise nas escolas. Espaço em que o professor entrará em contato com a teoria, relacionado-a à prática.

Bernard Charlot (2002), coordenador de grupo de pesquisa e contemporaneidade na Universidade Federal de Sergipe, desde 2006, argumenta que, na verdade, não percebe um entrave entre teoria e prática, mas o problema se concentra na falta de diálogo entre duas maneiras de interpretar a teoria. Para esse autor, o que encontramos é uma teoria estreitamente ligada às práticas e outra que se encontra em movimento no espaço de pesquisa e das ideias que circulam entre os pesquisadores. Charlot nos alerta para observarmos os percursos que os professores organizam para dialogar sobre suas práticas, pois embutidos nesses percursos também se constrói uma teoria implícita. Charlot escreve:

[...] não se trata de diálogo entre uma teoria e uma prática. Falar de diálogo entre teoria e prática é abrir duas possibilidades de teorismo ideológico: o teorismo do pesquisador que está dizendo “Eu sei, eu conheço a verdade, tenho uma prova” e o teorismo da prática, o

teorismo do professor que diz “Eu sei porque tenho a minha experiência em sala de aula”. E, para sair do teorismo, temos que organizar esse diálogo entre os dois tipos de teoria (CHARLOT, 2002, p.95).

Nessa perspectiva, entendemos que diferentes autores defendem a formação de professores mais reflexivos. Leva-se em conta, nesse sentido, os interlocutores, o momento sócio-histórico, bem como, o encontro de outras vozes sociais. Por isso, quando analisamos as práticas docentes, precisamos considerar as tensões que se inserem nos enunciados dos professores entre a teoria e a prática e se fundamentam em suas ações nas aulas de língua portuguesa.

Segundo Alarcão (2003), o professor reflexivo é o que tem “consciência da capacidade de pensar e refletir que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores” (ALARCÃO, 2003, pp. 43-49). O professor reflexivo busca uma teorização da sua prática: O que eu ensino? Como eu ensino? Para que eu ensino? Os entraves o ajudam a se projetar para o futuro.

Embora nossa pesquisa caminhe pelo mesmo viés reflexivo apontado por teóricos da área de Pós-Graduação em Educação, esta pesquisa dialógica se aproxima de forma mais abrangente em estudos do campo da linguística aplicada em nosso país.

Assim, na seção seguinte, nossa discussão volta-se para as pesquisas sobre formação, apoiada no campo da linguística aplicada (L.A).

2.1.1 A formação do professor: pesquisas em L.A

Pesquisadores como Kleiman (2001); Signorini (2006, 2007); Liberali (1999, 2004); Magalhães (2004); Rojo (2000, 2005), entre outros, têm esboçado em seus estudos a necessidade de buscarmos novas reflexões acerca do arcabouço teórico educacional que sustenta as propostas de formação continuada de professores.

Cabe sinalizar que, em Mato Grosso, também se destacam pesquisadores ligados à formação docente, a saber: Assis-Peterson (2005); Assis-Peterson e Cox (2007); Guimarães (2007); Papa (2008); entre outros.

Esse movimento discursivo que, ao longo das últimas décadas, se constrói em torno das pesquisas na área da linguística aplicada acerca da formação de

professores, tem procurado se envolver com estudos que apresentem uma reflexão sobre a atuação do professor no espaço de ensino-aprendizagem.

De acordo com Kleiman (2001) “a reflexão na prática tornou-se a palavra de ordem dos estudos sobre formação do professor na pesquisa educativa e nos órgãos oficiais” (KLEIMAN, 2001, p.22).

Kleiman ainda defende que a linha de pesquisa acerca da formação de professores vislumbra questionar a realidade social e apresenta o seguinte quadro:

As abordagens metodológicas visam o conhecimento de situações naturais como: (a) alunos e alunos-profesores em formação nas suas interações como seus docentes universitários; (b) professores em atuação na sala de aula, pondo em evidência seus processos de formação; (c) professores refletindo sobre suas práticas; (d) professores interagindo com seus colegas no cotidiano escolar, para mencionar algumas (KLEIMAN, 2001, p. 21).

Para essa pesquisadora, nesse campo, “investigam-se os processos identitários, as relações sociais, concepções do objeto de ensino” (KLEIMAN, 2001, p.21). Dito de outra forma, esses movimentos dialógicos contribuem para uma indagação mais reflexiva e, em consequência, para o crescimento dos sujeitos envolvidos nesse processo e, para além dessas questões, observar construções identitárias, sociais em um curso de formação continuada de professores evidencia as vozes que perpassam pela formação, inicial e contínua, e pela prática do professor; aproximando-se ou não das mesmas.

Essas mudanças não se constituem em uma tarefa fácil, pois a escola nem sempre consegue acompanhar os desafios que mobilizam transformações ligadas ao ensino-aprendizagem de línguas. Souza (2003, p.38), tratando da formação de professores, sinaliza que “o desenvolvimento profissional entrecruza-se com a dimensão pessoal, e político-social do professor, enquanto profissional numa realidade contextualizada”.

Rojo (2007 apud Hartt, 2007, p. 25) afirma que “as universidades mantêm uma estrutura medieval, um corporativismo que acaba loteando os currículos segundo essa lógica, e não segundo o interesse da formação do professor”. Dito de outra maneira, isso certamente compromete a transposição do que é contemplado nos documentos oficiais para os conteúdos explorados nos cursos de formação continuada de professores, na busca de uma reflexão crítica.

Liberali (2000) focaliza a necessidade de apreendermos os olhares multifacetados que encontramos sobre o conceito de reflexão crítica na formação de professores. Ela destaca também ser a relação entre a teoria e a prática uma das grandes dificuldades na formação de um professor reflexivo. Nesse sentido, por um lado, o profissional poderia abrir mão da teoria que fundamenta suas ações, planejamentos, instrumentos avaliativos; enfim seu fazer pedagógico e, por outro, a teoria ocuparia um lugar muito utópico, afastando-se, por vezes, da prática.

Essa relação entre a teoria e a prática pode acarretar um “patricismo, em que a teoria ocupa um lugar secundário, ou nenhum, na construção e na análise da prática ou há um foco excessivo na transmissão da teoria isolada da prática” (MAGALHÃES, 2004, p.62). Ou seja, por um lado, o professor considera apenas o que construiu na relação com o aprendiz ou com outros professores. Essas práticas tornam-se norteadoras de todas as escolhas que o professor realiza em sala de aula. Por outro lado, o equívoco está em se querer transpor toda a teoria e discussões das quais se apropriou para as aulas, sem reflexão e análise da real possibilidade dos alunos. Segundo Magalhães (2004), “nenhum dos lados cria contextos para que os professores compreendam o significado político das práticas e dos interesses que embasam suas escolhas e ações” (MAGALHÃES, 2004, p.62).

Signorini (2007), em seus vários estudos no campo aplicado (2002 a 2005), discute acerca do tema “inovação e sobre seus impactos no cotidiano dos cursos de formação e das escolas de Ensino Fundamental e Médio” (Signorini, 2007, p.7) e aponta que as disciplinas linguísticas “têm assumido o papel da inovação no ensino da língua”. Essa autora ainda acrescenta que:

Onde se costumam traçar fronteiras nítidas e firmes entre a inovação e o conservadorismo, ou entre o inovador e o tradicional, tem-se de fato bordas fluidas e dinâmicas, ou seja, zonas de contínuo embaralhamento do que se apresenta como separado e excludente nos discursos de autoridade sobre língua (gem) e ensino, sobretudo na Academia e na mídia (SIGNORINI, 2007, p.8).

Nesse sentido, entende-se que quando se aspira interferir em cursos de formação continuada, faz-se importante considerar todas as questões que abarcam as instituições, desde as mais gerais as mais específicas, pois “a natureza das práticas ensinadas [...], afetam o horizonte de possibilidades e expectativas com que

operam os diferentes participantes dessas interações (o que é possível, desejável, fazer/querer fazer, etc)” (SIGNORINI, 2006, p.201/ Posfácio).

Na seção a seguir, são discutidas algumas questões acerca da prática reflexiva do professor e como essa prática pode trazer crescimento para o docente.

2.1.2 Prática reflexiva: avanço no ensino-aprendizagem

Muitas são as razões, segundo Magalhães (2004), que distanciam os professores das escolas da rede oficial de ensino de atuarem *como um educador reflexivo e pesquisador de sua própria ação*. Para essa autora:

As razões para isso apontam um quadro complexo que inclui questões de responsabilização na relação entre construir e aplicar conhecimentos; [...] Em suma, incluem questões da compreensão da escola como um espaço cultural, social e político e não apenas como um local de transmissão de conhecimentos neutros e desvinculados do contexto particular de ação e da sociedade mais ampla. Incluem também a compreensão da linguagem como espaço para reflexão e negociação. (MAGALHÃES, 2004, p.60)

Na mesma direção, observamos que as propostas de formação continuada de professores precisam estar ancoradas em constantes reflexões sobre o fazer do professor; ampliando sentidos que se agreguem a novos estudos, autonomia e crescimento profissional. A formação continuada precisa ser entendida como um processo dinâmico que se constrói na relação com o *eu* e com o *outro*.

Na busca da superação dessas questões, Zeichner (1992 *apud* Pimenta 2002) mobilizou pesquisas com distintos grupos de professores e estabeleceu três categorias que, para esse autor, devem ser ativadas ao mesmo tempo. A primeira: a prática reflexiva do professor precisa abarcar sua ação pedagógica e também considerar as condições sociais do em torno. A segunda: o professor deve perceber que seus atos são essencialmente políticos e que as contradições que emergem a cada aula carregam novas oportunidades emancipatórias. E a última: não pode haver uma prática reflexiva sem ação e esse movimento precisa, necessariamente, acontecer em comunidades de aprendizagem, no coletivo.

Para Zeichner, esses vínculos de comprometimento possibilitam e constroem caminhos; promovendo, assim, um fluxo de relações que poderá (re) configurar as

práticas discursivas; enfim colaborar com mudança individual, local, social e, quem sabe institucional.

Magalhães (2004, p.60) postula que é a “compreensão do que realmente faz e de seus significados que leva o professor ao entendimento dos interesses que embasam as ações diárias da sala de aula [...]”. A partir desse ponto, Magalhães pontua que é hora de confrontar. Essa autora elenca alguns questionamentos, a saber: “Como cheguei a ser assim? Qual a função social dessa aula? Que tipo de aluno estou formando? Qual a função das escolhas feitas na construção da cidadania?” (MAGALHÃES, 2004, pp.78-79). Assim, o professor se lançará a uma corrente sócio-histórica, atuando com uma postura mais crítica para compreender suas dificuldades, inseguranças e transformá-las.

Souza (2007) defende que a formação continuada precisa mobilizar “recursos para a formação de um profissional reflexivo e autônomo, capaz de relacionar teoria e prática, pesquisa e ensino. O professor deve conceber a si próprio como pesquisador, conhecedor das teorias de ensino-aprendizagem” (SOUZA, 2007, p.23).

Oliveira (2006) argumenta que o professor crítico deve reavaliar suas propostas constantemente, não perder de vista as reais necessidades de seus alunos, repensar os conteúdos escolhidos e observar sua trajetória para realizar a transposição didática dos conteúdos explorados; fortalecendo, assim, a autonomia e crescimento pessoal, social e cognitivo dos alunos envolvidos nesse processo.

Magalhães (2002), Liberali (2004) e Papa (2005) avançam nessa discussão e dialogam acerca da formação reflexivo-crítica de professores. Essas pesquisadoras nos chamam atenção para um sujeito que se movimenta na busca de transformar o contexto em que se encontra e estabelece trocas sociais com o outro.

Desse modo, pensar em uma formação crítica (Pennycook (1998), Rajagopalan (2003), Cox e Assis-Peterson (2005) e Assis-Peterson e Cox (2007)), que se encontra ancorada na pedagogia crítica embasada em Freire (1996, 1977), nos lança a um professor que terá condições de rever e reconstruir a sua prática a cada aula, propostas, planejamentos, conteúdos selecionados. Desse modo, esse professor estará preparado para lidar com as novas situações que se configurarão no cotidiano das suas aulas e fora delas, uma vez que essa ação se movimenta para

a emancipação¹² e transformação de todos os sujeitos envolvidos nesse processo de formação.

Freire, como um dos grandes estudiosos da pedagogia crítica, em que o seu foco se volta para a emancipação e transformação dos sujeitos acrescenta:

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não contrário. (FREIRE, 1977, p. 53).

Dessa forma, entende-se que o professor reflexivo precisa manter diálogos constantes com seus alunos, coordenação, direção, pais, e, fundamentalmente, tenha uma consciência crítica para a transformação da sociedade.

Para Magalhães (2004), refletir implica discursos não valorizados pela escola, isto é, discursos que envolvam a relação das escolhas feitas na sala de aula com a formação de um agente crítico na sociedade mais ampla. Nesse sentido, a escola precisa ampliar as arenas de discussões, isto é, promover uma retomada aos estudos teóricos e práticos que envolvem o ensino-aprendizagem. Dessa maneira, o professor passa a apreender o significado de suas escolhas:

A discussão, então, passa a ter como foco, não mais o micro contexto da sala de aula, o conhecimento programático transmitido ou construído, as atividades didáticas, questões de ensino-aprendizagem desse conteúdo e papéis de aluno e professor, mas um contexto social que relaciona a escola como agente cultural à comunidade e à sociedade mais ampla. (MAGALHÃES, 2004, pp.78-79)

Desse modo, entende-se que cabe a quem ensina e a quem aprende estar aberto a esse diálogo reflexivo. Professores em formação continuada devem mobilizar uma ação crítica frente as suas práticas, pois esse movimento os ajudará a perceber a qualidade e/ou entraves de seu trabalho e certamente irá promover uma mudança no processo de ensino-aprendizagem e na sua formação profissional.

Sendo assim, nosso trabalho também está ancorado nos estudos que abarcam um professor reflexivo, posto que acreditamos que ele poderá abrir espaços em suas aulas e desenvolver atividades em pares, pois a troca entre o

¹² Conferir Cox e Assis-Peterson (1999) para breve histórico do nascimento da pedagogia crítica no Brasil, com base no trabalho de Paulo Freire.

professor e aluno e também entre aluno e aluno será relevante para o ensino-aprendizagem tanto do professor quanto do aluno.

2.2 Dialogando com pares: avanço no saber docente

Segundo Vygotsky (1930), “toda aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que suscita para a vida uma série de processos que, sem ela, absolutamente não poderiam surgir” (1930, p.91). Esse autor defende que não só as crianças, mas também os adultos possuem uma grande capacidade de aprendizagem. Vygotsky argumenta que essa capacidade de aprendizagem aflora quando o professor/ pesquisador propicia trocas entre pares, momentos em que a Zona Proximal de Desenvolvimento é acionada. Essa troca pode acontecer entre professor e aluno, aluno e aluno, como também entre pesquisadoras e professoras, durante cursos de formação continuada.

Nesse sentido, em nossa pesquisa, a troca entre as professoras pesquisadoras e as interações entre os pares de professoras participantes do curso de formação pode contribuir para significativos avanços no saber docente.

Paes de Barros (2005), concordando com Vygotsky (1930), escreve:

é necessário criar um espaço onde o aluno entra como ator de seu desenvolvimento, levando em consideração as suas capacidades individuais em relação ao objeto de estudo assim como suas potencialidades de aprendizado na interação com outros pares e com a pesquisadora. Em outras palavras, a partir do conceito vygotskyano de zona proximal de desenvolvimento (ZPD), pensou-se em um ensino que atuaria não somente sobre o que o aluno já sabe, mas nas potencialidades de seu aprendizado nas interações com o outro. (PAES DE BARROS, 2005, P. 106)

Acreditamos que essas considerações de Paes de Barros são contundentes e nos fazem pensar que, ao trabalhar com pares em cursos de formação, estaremos possibilitando que os professores percebam e atuem em seu próprio desenvolvimento. O professor/pesquisador precisa perceber as capacidades individuais dos professores ligadas ao que está sendo exposto e observar como ocorre a interação entre os pares e as pesquisadoras.

Para um melhor entendimento dessa relação, Magalhães (2004, p. 63) postula que o professor deve se colocar continuamente como aprendiz e acrescenta

que “ensinar implica aprender sobre as experiências, teorias, necessidades, objetivos, organização discursiva do outro em contextos particulares”.

Essa autora afirma ainda que:

Como é na e pelas práticas sociais que o homem se constitui como ser humano, isto é, desenvolve o pensamento e a linguagem e constrói sua subjetividade, o eu vai ser sempre resultado de interações sociais e da apropriação de discursos de outros. Portanto, salienta Bakhtin, antes de ser individual, o discurso de um agente é sempre de outros (MAGALHÃES, 2004, P.68).

Em outras palavras, Magalhães (2004) revela que a troca permanente entre os participantes desse processo de interação é fundamental. Há que se promover o diálogo entre os diferentes discursos que se mostram não lineares, pois se tratam de participantes de universos e experiências multifacetadas.

As discussões teóricas de Vygotsky (1930; 1935) nos levam a refletir sobre o trabalho do professor, pois discorrem acerca do desenvolvimento e do aprendizado, como apontamos no capítulo I. Para esse autor (1930), passamos a entender que o aprendizado é que estimula o desenvolvimento e não o contrário. Dessa forma, um professor reflexivo terá condições de promover atividades que coloquem os alunos diante de novos desafios, partindo do que já está construído e abrindo outros espaços de aprendizagem. Segundo Vygotsky (1935), o bom aprendizado é aquele que sempre se antecipa ao desenvolvimento.

[...] o indício substancial da aprendizagem é o de que ela cria uma zona desenvolvimento imediato, ou seja, suscita para a vida da criança, desperta e aciona uma série de processos interiores de desenvolvimento. Atualmente esses processos são possíveis para a criança só no campo das inter-relações com os que a rodeiam e da colaboração com os colegas, mas ao prolongar o processo interior de desenvolvimento, elas se tornam patrimônio interior da própria criança (VYGOTSKY, 1935, p. 484).

Com efeito, a interação permite ao aprendiz produzir diferentes sentidos acerca dos objetos que o rodeiam. O papel do outro nas trocas sociais, inicialmente, se faz muito importante, pois, ao participar desse diálogo, o aprendiz coteja a exteriorização do discurso interior, não desvelado e mais tarde consegue abstrair, sintetizar, caminhar sozinho em direção a novos aprendizados. Vygotsky (1930)

abaliza que esse contato com o outro possibilita a internalização, isto é, a reconstrução interna de uma operação externa.

Para mestre russo (1930; 1935), o professor deve atuar na ZDP de seus alunos, dito de outra maneira, ao organizar seu planejamento, ele não pode perder de vista o que os alunos já construíram e também precisa propiciar situações em que sua turma seja continuamente desafiada; por isso acreditamos que quando o aluno, mesmo um adulto, estuda com um par mais avançado, elevará suas possibilidades de resolver problemas e tarefas propostas.

Deste modo, retornando a um dos objetivos de nossa pesquisa que é refletir acerca das interações entre os pares em curso de formação de professores, em boa parte, entendemos que é necessário considerar primeiro o desenvolvimento real dos sujeitos e, sobretudo, investir nos trabalhos com pares mais avançados. Esse movimento contribuirá para que os professores cresçam e transformem a zona de desenvolvimento proximal em zona de desenvolvimento real.

Para Vygotsky (1930; 1935), quanto mais o professor e o pesquisador depreenderem o conceito de Zona Proximal de Desenvolvimento, mais eles perceberão que o comportamento humano está estreitamente agregado ao social e ancora-se culturalmente organizado.

Professores e pesquisadores responsáveis por cursos de formação continuada precisam inserir as discussões teóricas de Vygotsky acerca do ensino-aprendizagem com pares avançados em seus estudos e práticas diárias. Professores mais experientes nos processos de reflexão podem contribuir se colaborarem com os que têm menos conhecimento, experiência para dialogar sobre suas dúvidas, ansiedades, boas estratégias de ensino-aprendizagem, isto é, tornar esses encontros dialógicos mais reflexivos, pois dessa forma os participantes irão se apropriar de uma prática de reflexão.

Para Signorini (2007):

O grande desafio do professorado, não só dos que tiveram pouco ou nenhum acesso aos conhecimentos linguísticos relacionados à inovação nos cursos de formação, é o de aprender com pares nas práticas cotidianas na escola, e também com eventuais interlocutores não diretamente envolvidos nessas práticas. Estamos compreendendo aprender no sentido de participar de fato de práticas coletivas de interação social [...]. Nesse sentido, colecionar cursos e certificados de “formação” pode atender prioritariamente a outros objetivos [...] (como “pontuar na carreira”, por exemplo, para manter o

contrato de trabalho), e não necessariamente à demanda de transformação das práticas institucionais tanto as de ensino quanto as de organização e funcionamento da escola como um todo (SIGNORINI, 2007, pp. 225-226).

Trata-se, portanto, de alargar a reflexão sobre aonde se quer chegar, dos caminhos que se quer percorrer, o que é necessário mudar; enfim, incorporar uma postura mais consciente, reflexiva diante de si mesmo, das suas ações e, inevitavelmente, do outro.

2.3 Gêneros discursivos: objetos de ensino

Atualmente, universidades, escolas, secretarias de educação promovem programas de formação continuada e discussões acerca de um ensino-aprendizagem de línguas tendo como base a teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos. Entretanto, os professores que participam desses encontros de formação em serviço ainda possuem dificuldades de transpor a teoria adquirida nesses cursos para sua prática efetiva de sala de aula, uma vez que, em certa medida, não aprofundam o estudo acerca da teoria de gêneros discursivos (BAKHTIN [1952-53/1979] 2003) e, dessa forma, não se mostram seguros para operacionalizar uma mudança efetiva em sua prática e acabam por continuar utilizando em suas aulas as mesmas ações pedagógicas quando se deparam com a variedade de textos que circulam na escola e fora dela. Apresentamos a seguir alguns exemplos¹³ que vão ao encontro dessas questões:

Exemplo 5:

"A minha expectativa quanto ao curso *Gêneros Discursivos* é grande, pois tenho dúvidas referentes ao seu conceito e se trabalho corretamente em sala de aula com os gêneros" (Vera).

Exemplo 6:

"Atualmente se fala muito no ensino através de gêneros. Já fiz um curso de capacitação pela Seduc¹⁴ para orientação de como trabalhar com eles. Desenvolvi alguns trabalhos [...]" (Rosa).

¹³ Fragmentos retirados das respostas às perguntas abertas, na segunda aula do curso de formação para professores da Rede Municipal de Ensino de Várzea Grande, 14/03/09.

¹⁴ Seduc – Secretaria de Estado em Educação de MT.

Exemplo 7:

"Concordo plenamente com o ensino através dos gêneros textuais, porque esses gêneros fazem parte do nosso cotidiano" (Maíra).

Nessa direção, Rojo (2000) afirma que já se percebe uma consonância no ensino de língua materna, mesmo que às vezes apenas verbalizado, de que é preciso trabalhar com uma diversidade textual uma vez que "não há um texto prototípico que consiga ensinar a compreender e a produzir textos pertencentes a todos os tipos existentes" (ROJO, 2000, p.152). Ou seja, observamos que nos encontramos em um contexto sócio-histórico em que há a necessidade de estreitarmos esses espaços que ligam os processos de formação continuada e o que se configura, verdadeiramente, em sala de aula. Destacamos mais dois exemplos¹⁵:

Exemplo 8:

"Nos dias de hoje, fala-se muito em gêneros textuais, então nos deparamos a todo o momento discutindo este assunto, nas mais variadas formas; em sala de aula, cursos, em trocas com os colegas, etc. Acredito que o ensino através do gênero é muito interessante, pois estimula o aluno a pensar [...]" (Leci).

Exemplo 9:

"Com certeza, o trabalho com gênero pode trazer melhoria para o ensino de língua materna, porém precisamos estudar como fazê-lo. Porque na escola ensinamos da nossa forma, mas será que é desta forma?" (Júlia).

Ao considerarmos a intenção da nossa pesquisa, que se insere no campo da formação de professores para o trabalho com os gêneros discursivos, objetos de estudo ainda complexos para muitos docentes, como se pode observar acima no excerto de Júlia: "... *mas será que é dessa forma?*", é importante que alguns aspectos sejam sinalizados.

O primeiro aspecto é que Bakhtin (1929) compreende a língua como dialógica. O mestre russo considera a língua viva, em constante mudança. Para que a interação se consolide, é necessário o uso da linguagem que, segundo Bakhtin

¹⁵ Fragmentos retirados das respostas às perguntas abertas de Leci e Júlia, em 14/03/09.

([1952-53/1979] 2003), é uma criação coletiva que tem a palavra como material essencial.

Pensar a linguagem nessa perspectiva é considerar um trabalho com os gêneros discursivos que leva em conta os interlocutores, o contexto sócio-histórico, as condições sociais de produção, circulação e recepção do gênero na escola e fora dela. Nesse sentido, para operacionalizar esse trabalho, a escola precisa envolver os alunos em constantes práticas discursivas que os agreguem à vida em sociedade.

Em Tezza (2007), encontramos:

Bakhtin considerou o homem como ser essencialmente social e histórico, que numa relação com o outro, em uma atividade prática comum intermediada pela linguagem se constitui e se desenvolve como sujeito, talvez tenha condições de apontar um novo caminho para as relações entre a psicologia e a educação. Um caminho em que o homem, à medida que se constrói sua singularidade, atua sobre as condições objetivas da sociedade, transformando-as. (TEZZA, 2007, p: 144-145)

Nesse contexto, o homem vai se construindo como sujeito a partir da sua relação com o outro. Essa relação é sempre dialógica, mediada pela linguagem.

Outra questão que nos parece relevante é mobilizar, nos encontros de formação continuada nas escolas, um estudo sobre as aproximações e distanciamentos entre gêneros textuais e gêneros discursivos, uma vez que, segundo nossa experiência, essa é uma das primeiras dúvidas dos professores. Se o objetivo da escola estiver voltado para trabalho com gêneros discursivos nas aulas de língua portuguesa, apreender essas diferenças certamente trará aos professores mais segurança para pensar na possibilidade de transformar suas práticas pedagógicas.

Figueiredo (2005) apresenta em sua dissertação de mestrado um resumo das considerações feitas por Rojo acerca dessas duas teorias:

TEORIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS	TEORIA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS
<i>Ênfase nas formas composicionais.</i>	<i>Ênfase na situação de enunciação.</i>
<i>Busca descrever a função ou a materialidade do texto/gênero através de unidades estáveis que o compõem, entre estas, as seqüências típicas ou os tipos de discurso.</i>	<i>Busca a significação, a acentuação valorativa e o tema, indiciados pelas marcas lingüísticas, pelo estilo e pela forma composicional do texto.</i>
<i>Apesar de estabelecer uma aproximação com o discurso bakhtiniano, dele se distancia e com ele praticamente rompe, em muitos pontos.</i>	<i>Mantém uma postura crítica e dialógica com as teorias bakhtinianas, sem, no entanto, se distanciar demasiado delas.</i>
<i>Em termos didáticos, busca definir um gênero colocando paralelamente vários textos supostamente pertencentes a ele e buscando assim regularidades formais ligadas à língua ou à função do gênero, tendo como “pano de fundo” o contexto de produção.</i>	<i>Em termos didáticos, busca definir um gênero a partir de regularidades e similaridades das relações sociais numa esfera de comunicação específica. Portanto, parte-se da análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa para daí buscar as marcas lingüísticas que refletem esses aspectos da situação.</i>
<i>Principais autores nos quais se apóiam os trabalhos dentro desta tendência analisados por Rojo: Bronckart (1997), Adam (1998/99), Marcuschi (2002).</i>	<i>Principais autores nos quais se apóiam os trabalhos dentro dessa tendência analisados por Rojo: Bakhtin e seu círculo, Holquist, Silvestre & Blank, Brait, Faraco etc.</i>

(Figueiredo, 2005, pp.46-47)

Rojo (2005) salienta que os gêneros textuais e discursivos oferecem práticas de leitura “metaforicamente diferentes”:

Ambas as vertentes se encontram enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a primeira – teoria dos gêneros do discurso – centra-se, sobretudo, no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – teoria dos gêneros do texto – na descrição da materialidade da língua (ROJO, 2005, p. 185)

Sabe-se que são inúmeras as releituras da obra de Bakhtin e seu Círculo, por isso, ao nos colocarmos imbricados nesse momento sócio-histórico, vislumbra-se a necessidade da academia se lançar mais nessa corrente discursiva para uma nova leitura desses textos; buscando uma compreensão ativa desse arcabouço teórico que vem sendo redescoberto a cada ano. Dessa forma, acreditamos que essas discussões não podem ficar apenas no espaço acadêmico, elas precisam estar

ancoradas nos programas de formação continuada, nos documentos oficiais, e concretizadas nas escolas em práticas de sala de aula.

Sobre o trabalho com gêneros discursivos, Paes de Barros (2008) defende que:

O professor, no trabalho com os gêneros discursivos como ferramenta de ensino, tem a possibilidade de criar, nas aulas de Língua Portuguesa, espaços onde os discursos circulem e as opiniões possam ser debatidas, mas, principalmente, pode dar voz aos alunos, possibilitando que eles leiam diferentes textos, leitura tida aqui não somente no sentido estrito, mas na sua acepção mais ampla: que possam ler também o que está escrito, as entrelinhas dos discursos, os temas de fatos e atitudes que fazem parte da vida cotidiana. (PAES DE BARROS, 2008, p. 23)

Dessa forma, ao pensarmos nos gêneros discursivos como instrumento de ensino nas aulas de línguas, estamos abrindo caminhos para interseção entre o eu e o outro, entre a linguagem e a vida; enfim os alunos poderão circular por diferentes esferas da atividade humana, interagindo com diferentes interlocutores.

Schneuwly e Dolz (1997/2004) promovem releituras da teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin e seu Círculo e mobilizam pesquisas que sinalizam possibilidades para o ensino-aprendizagem dos gêneros discursivos na esfera escolar. Na opinião desses pesquisadores (1997/2004, pp. 75-76), “a escola sempre trabalhou com gêneros, pois toda forma de comunicação - portanto, também aquela centrada na aprendizagem - cristaliza-se em formas de linguagem específicas”. E acrescentam que a escola não torna fácil sua relação com o gênero porque o concebe como um instrumento de comunicação e também como objeto de ensino-aprendizagem e destacam que para se repensar esse trabalho, que é *lento e complexo*, deve-se ter em mente dois aspectos.

- a) toda introdução de um gênero na escola é resultado de uma decisão didática que visa objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para saber compreendê-lo, para produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica uma transformação, pelo menos parcial, do gênero para que esses objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões, etc;

- b) pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre – nós acabamos de dizê-lo – gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. É o desdobramento, do qual falamos mais acima, que constitui o fator constitui o fator de complexificação principal dos gêneros na escola e de sua relação particular com as práticas de linguagem. Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possíveis de verdadeiras de situações de comunicação, que tenham sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros (SCHNEUWLY E DOLZ, 1997/2004, pp. 80-81).

De acordo com Schneuwly e Dolz (1997/2004), é preciso entender como a escola lida com as práticas de linguagem, se elas se encontram espaço entre si e também nas propostas dinamizadas com os alunos em diferentes atividades. Com efeito, os autores sugerem que a escola explore as diferentes possibilidades para se ensinar um gênero, pois, dessa forma, o aprendiz passará a entender as dimensões particulares do funcionamento da linguagem nas múltiplas práticas sociais das quais se insere no cotidiano.

Em Mato Grosso, já contamos com projetos de pesquisa e grupo de estudos voltados para Estudos linguísticos e de Letramento com ênfase em discussões acerca de gêneros discursivos. Esse grupo de estudo tem como pesquisadoras a Prof^a Dr^a Cláudia Graziano Paes de Barros e a Prof^a Dr^a Simone de Jesus Padilha¹⁶.

Cabe esclarecer ainda que, no caso deste estudo, organizar um trabalho com o gênero discursivo propaganda, nos lançou em uma arena de interação de linguagem em cada etapa de construção desta pesquisa dialógica. Portanto, refletir acerca dos sentidos dos enunciados, orais e escritos, produzidos pelos sujeitos participantes do curso de formação continuada, é objetivo deste trabalho.

2.3.1 O Gênero diário

Nesta seção, analisaremos alguns pontos do percurso sócio-histórico gênero discursivo *diário* e vamos refletir sobre como esse gênero pode ser utilizado como um valioso instrumento na formação continuada de professores.

¹⁶ Professoras-pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Segundo o estudo de Machado (1998), o século XIX marca um avanço para o trabalho com o gênero diário, por se tratar de um período em que ocorreram muitas mudanças históricas e sociais. Os diários produzidos, nesse contexto, registravam as inquietações, medos, conflitos das pessoas. Através da escrita, esses questionamentos eram socializados. Para essa autora, a produção diarista abarca pontos de vista diversificados, podendo ser “o literário, o metodológico, o científico e o educacional” (Machado, 1998, p.23). A nossa pesquisa terá como foco o último ponto – o educacional.

De acordo com Machado, podemos enxergar na produção diarista que a “ausência empírica do *outro* pode provocar duas atitudes: ou o quase total esquecimento de um interlocutor possível, ou o contrário, a acentuação de uma presença imaginária”. (Machado, 1998, p.26). A pesquisadora acrescenta, ainda referindo-se ao destinatário do diário, que encontramos poucas restrições a esse gênero e mais possibilidades de variação daquelas concebidas aos gêneros da esfera pública.

Liberali (1999) realizou um estudo em que analisou o diário como instrumento para o trabalho com professores e coordenadores. Seu objetivo era discutir sobre os processos de reflexão e também sobre o papel da linguagem nessas práticas discursivas. Em sua tese de doutorado (1999), essa autora relata que o diário está presente na atualidade de diferentes formas. Considerando os diários nas pesquisas educacionais, ela escreve que esse gênero não se mostra apenas *como* “um instrumento de pesquisa, mas também como um instrumento de ensino e aprendizagem, para explorar a dinâmica de situações concretas, através de relatos de protagonistas” (Liberali, 1999, p.22)

Bakhtin (1929; 1952-1953) discute em sua teoria sobre os gêneros discursivos que há uma grande variedade de gêneros e essa variedade é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação. Nessa perspectiva, entendemos que o gênero diário, ao longo do seu percurso histórico, vem se modificando por diversas razões e, atualmente, podemos encontrá-lo no ciberespaço em formato de um *weblog* ou *blog*, conhecido como o diário na Internet.

Cabe ressaltar que a rede mundial de computadores, a *Internet*, veicula diferentes gêneros, entre eles destacamos o *blog* ou o *weblog*. Segundo Moreira-Ferreira (2006, p.14), o blog “é uma página da web cujas atualizações, chamadas de posts, são organizadas cronologicamente como um diário, escritos em diferentes lugares do mundo e acessados em qualquer lugar, pela Internet”. Quem desenvolve um blog é chamado de blogueiro. Os blogueiros escrevem em seus blogs com total liberdade. Essa pesquisadora enfatiza que por sua praticidade acessar ou atualizar um blog é simples.

A agenda contendo rabiscos, confidências, com fotos e bilhetinhos colados, é típica do adolescente, porém, criar um mundo próprio e personalizado na blogosfera foi o meio que os adultos encontraram para soltar a imaginação, expondo farto material (Moreira-Ferreira, 2006, p. 31).

Vian Jr. e Moreira-Ferreira (2007) enfatizam que no blog há mais interatividade entre os interlocutores (quem escreve, quem lê), basta que se tenha um computador, já o diário só será lido sob a autorização do autor.

No bojo dessas discussões acerca do gênero diário, nossa pesquisa dialógica encontra nos registros desse gênero mais um espaço para refletir acerca dos enunciados produzidos pelos sujeitos desta pesquisa.

Segundo Zabalza (1994 *apud* Liberali 1999), os diários têm duas tarefas: centrar as análises em situações concretas e integrar a dupla dimensão referencial e expressiva dos fatos. No entender de Liberali (1999, p.22), “esses diários trabalhariam a objetividade da situação através da versão subjetiva que os sujeitos dão a ela e subjetividade da situação através dos dados objetivos que o próprio documento pessoal proporciona”.

Machado (1998) faz considerações para que possamos analisar diários diferentes como pertencentes a um único gênero quando temos como suporte a teoria de Bakhtin:

Em primeiro lugar é preciso considerar que há uma ambiguidade na utilização do termo diário. Numa primeira acepção, o termo pode referir-se a um portador de texto específico, o caderno de diário, que contém um conjunto de textos que se escreve periodicamente, ou cotidianamente, fora das instituições, da vida pública, abrangendo textos das mais variadas formas e conteúdos, que podem se basear em gêneros totalmente diferentes. [...] Em segundo lugar, o termo

diário pode referir-se a um tipo de texto cuja produção parece-nos ser baseada em um gênero diário. (Machado, 1998, p. 51-52)

O gênero diário na perspectiva bakhtiniana, segundo Machado (1998), em seu livro *O diário de leituras: A introdução de um novo instrumento na escola teria* como características individuais:

- um destinatário empírico normalmente ausente e livre da hierarquia e das livre de convenções sociais;
- um papel mais acentuado do superdestinatário, no sentido bakhtiniano do termo;
- o estabelecimento de um “contrato de confiança” entre o agente produtor e o superdestinatário e mesmo entre o agente produtor e o destinatário empírico, quando presente, com a implicação da expectativa de otimização da compreensão responsiva desse destinatário.
- a atribuição de franqueza, pelo locutor, ao discurso produzido.
- um estilo marcado por expressividade particular, por uma atitude pessoal e informal com a realidade.
- a presença dos referentes privados, considerados em sua grande variabilidade, desde os afetivos até os cognitivos.
- a construção de mundo discursivo temporalmente conjunto ao da situação de comunicação.
- a implicação do locutor, do tempo e do espaço da situação material de comunicação;
- a ausência de preocupação com procedimentos de textualidade, isto é, com a conexão e a coesão, o que lhe confere a característica de fragmentado;
- Objetivos múltiplos;
- a criação de um espaço que permite a constituição das subjetividade (Machado, 1998, pp.52-53).

O recorte transcrito aqui nos dá certa noção das possibilidades de análise do gênero diário e em consonância com Machado, também iremos entender essa amplitude somente após a análise dos dados, ou seja, após o estudo dos diários produzidos em curso de formação para professores do 8º e 9º ano de Ensino Fundamental.

2.3.2 Gênero diário: instrumento para o trabalho com professores

Autores como Porter et al. (1990), Zeichner (1992), Zabalza (1994), Machado (1998), Liberali (1999), entre outros, discutem acerca da utilização do diário como instrumento para a formação continuada de professores. As discussões teóricas desses pesquisadores nos explicam que a produção de diários reflexivos ajuda os

professores a refletir sobre suas preocupações, a escola, os alunos, suas ações pedagógicas, sua compreensão acerca dos conteúdos trabalhados em cursos de formação continuada e também de buscar novas estratégias e possibilidade de transposições didáticas para suas aulas.

Segundo Porter et al. (1990 *apud* Machado 1990), os diários utilizados durante a formação de professores concedem aos participantes a chance de registrarem suas impressões após leituras, seminários, desenvolvimento de projetos, etc. Esse autor elucida vários benefícios que o uso do diário pode trazer, destacamos como importante para esta pesquisa o fato dessa prática promover autonomia frente ao aprendizado, incentivar os estudantes a relacionar o conteúdo dinamizado no curso e sua própria ação em sala de aula. Além de mobiliza maior interação entre os participantes e diálogos mais produtivos.

Liberali (1999 *apud* Richard 1991; Block, Ju & Wong, 1991) pontua em sua pesquisa duas formas para escrita de diários: os diários individuais e os colaborativos. Para essa pesquisadora, os individuais são *relatos regulares de experiências de ensino-aprendizagem*. Já os colaborativos são aqueles produzidos por professores e socializados com outros professores.

No escopo deste trabalho, recorreremos aos diários individuais por virem ao encontro da nossa pesquisa dialógica desenvolvida e também por sinalizar os diários dos docentes produzidos em curso de formação¹⁷ e ainda contribuir para a reflexão das pesquisadoras. Esses registros darão apoio à triangulação dos dados desta pesquisa¹⁸.

Para tanto, nessa pesquisa, este instrumento de coleta de dados receberá o nome de *Relato em diário*¹⁹ – instrumento similar ao relato pessoal, a ser compartilhado apenas com o orientador do grupo (Ninin, 2002, p.70), e podendo ter seu conteúdo explicitado nas dissertações das duas pesquisadoras dessa pesquisa.

Na próxima seção, trataremos de refletir acerca dos sentidos dos discursos de professores em formação continuada, sujeitos desta pesquisa dialógica.

¹⁷ “Ensino-aprendizagem de gêneros discursivos, curso ministrado nos meses de março e abril/2009 para professores da Rede Municipal de Ensino de Várzea Grande – MT (Cf. cap. III).

¹⁸ Conferir Capítulo III desta pesquisa.

¹⁹ Conferir capítulo II (Metodologia) do trabalho de Maria Otilia Guimarães Ninin (2002).

2.4 Pesquisa Dialógica: a busca dos sentidos dos discursos de professores

Faraco (2009) discute sobre o termo *relações dialógicas* encontradas em alguns textos da obra de Bakhtin e seu Círculo (1929; [1952-1953/1979] 2003). Esse pesquisador inicia seu estudo sobre as relações dialógicas se reporta a Volochinov:

Em todas as suas discussões, ele alerta o leitor para o fato de que o que ocorre com o diálogo face a face é de caráter intrinsecamente social, isto é, a interação face a face não pode, em nenhum sentido, ser reduzida ao encontro fortuito de dois seres empíricos isolados e autossuficientes, soltos no espaço e no tempo, que trocam enunciados a esmo (FARACO, 2009, p. 64).

Nesse sentido, entendemos que para haver interação no diálogo face a face é preciso que esse diálogo esteja inserido no fluxo das relações sociais em que os interlocutores participam de enunciado concreto. Assim, abre-se o espaço para as relações dialógicas.

Na obra *Problemas da Poética de Dostoiévski*, as reflexões de Bakhtin (1929/1961-62) acerca das relações dialógicas estão presentes. No texto *O discurso em Dostoiévski*, discussões em torno da linguística e da metalinguística são sinalizadas e fala-se que uma não pode excluir a outra. Ambas são importantes e uma pode agregar a outros aspectos que colaborem com a análise de diferentes discursos.

Na linguagem, enquanto objeto da lingüística, não há nem pode haver quaisquer relações dialógicas: estas são impossíveis entre os elementos no sistema da língua (por exemplo, entre as palavras no dicionário, entre os morfemas, etc.) ou entre os elementos do “texto” num enfoque rigorosamente lingüístico deste. Elas tampouco podem existir entre as unidades de um nível nem entre as unidades de diversos níveis. Não podem existir, evidentemente, entre as unidades sintáticas, por exemplo, entre as orações vistas de uma perspectiva rigorosamente lingüística (BAKHTIN 1929/1961-62, p.162).

Desse modo, analisar apenas a materialidade linguística dos diários reflexivos produzidos em cursos de formação continuada prescinde o olhar da pesquisadora acerca das relações dialógicas. Para Bakhtin (1929/1963), “qualquer confronto puramente lingüístico ou agrupamento de quaisquer textos abstrai forçosamente todas as relações dialógicas entre eles enquanto enunciados integrais” (BAKHTIN, 1929/1963, p. 162)

Bakhtin ([1952-53/1979] 2003) defende que as relações dialógicas se configuram “entre textos e no interior de um texto”. O teórico acrescenta que essas relações se concretizam com sujeitos discursivos diferentes.

As relações dialógicas pressupõem linguagem, no entanto elas não existem no sistema da língua. Não são possíveis entre os elementos da língua. [...] As relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica (BAKHTIN, [1952-53/1979] 2003, p.323).

Considerando nossas discussões anteriores, neste capítulo, e a intenção desta pesquisa, que se volta para a produção de relatos em diários durante curso de formação de professores, acredita-se que entender as relações dialógicas dos sujeitos da pesquisa será de grande importância para compreensão dos discursos produzidos. Segundo Bakhtin ([1952-53/1979] 2003), sempre que duas posições de discurso entram em um tipo especial de relações semânticas, elas são, também, dialógicas.

O pensador russo defende que a relação com o sentido é sempre dialógica e a própria compreensão é dialógica. A partir desse ponto de vista, quando pensamos na compreensão ativa e responsiva, nas réplicas que vão se configurando durante a leitura, pressupõe-se um estreito diálogo com o todo do enunciado. “Se não esperarmos nada da palavra, se sabemos de antemão tudo o que ela pode dizer, ela sai do diálogo e se coisifica” (BAKHTIN, 1959-61, p. 328).

Bakhtin ([1952-53/1979] 2003) esclarece que não podemos aproximar as relações dialógicas das relações lógicas, linguísticas. As dialógicas são relações de sentido, semânticas e vivenciadas por sujeitos do discurso enquanto a linguística se preocupa com o estudo das particularidades sintáticas léxico-semânticas.

As relações dialógicas são irreduzíveis às relações lógicas ou as concreto-semânticas, que por si mesmas carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas (BAKHTIN, 1929/1961-1962, p.151).

Esta discussão sobre as relações dialógicas é ampliada por Bakhtin (1952-53) em várias partes do texto *O problema do texto na linguística, na filosofia e em outras ciências humanas*, quando considera que “dois enunciados distantes um do outro, no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas se entre eles há ao menos convergência de sentidos [...]” (BAKHTIN, [1952-53/1979] 2003, p. 331). Mesmo que com pequenos detalhes acerca do tema, da opinião, etc.

Segundo Faraco (2009) para o Círculo de Bakhtin as relações dialógicas são espaços de tensão entre os enunciados, “aceitar incondicionalmente um enunciado (e sua respectiva voz social) é também implicitamente (ou mesmo explicitamente) recusar outros enunciados (outras vozes sociais) que podem se opor dialogicamente a elas” (FARACO, 2009, p.69).

Dentro dessa perspectiva é que esta pesquisa intitula-se dialógica, ou seja, a **pesquisa dialógica** pretende abarcar os diálogos, os confrontos, as convergências de sentido entre as duas professoras/ pesquisadoras e a orientadora das mesmas; entre as professoras pesquisadoras e nove professoras e entre professoras e professoras; além das relações dialógicas que se configuraram nos discursos, textos enfim no todo do curso de formação que aplicamos, desde sua idealização até a conclusão desta pesquisa. Como mostram os exemplos²⁰ a seguir:

Exemplo 10:

“Como as demais, esta aula também foi muito proveitosa. As colegas falaram bastante, algo que não acontecia tão voluntariamente. Consegui tirar minhas dúvidas quanto ao estilo do gênero que pode ser individual ou do gênero. Também gostei muito dos questionamentos a respeito da contextualização sócio-histórica sobre o gênero propaganda e sobre a importância do professor contextualizá-lo antes de trabalhá-lo em sala” (Vera, 04/04/09).

Exemplo 11:

“Analisar as propagandas em grupo nos permite ver alguma coisa a mais que, porventura, nos passasse despercebida” (Estela, 04/04/09).

Exemplo 12:

“Após a análise, fez-se a apresentação das observações de maneira que as outras duplas pudessem completar ou refutar as observações acerca das propagandas” (Júlia, 08/04/09).

²⁰ Fragmentos dos relatos em diário de Leci, Vera, Júlia e Estela, sujeitos desta pesquisa.

Exemplo 13:

'No decorrer dos nossos encontros, discutimos e debatemos muitas vezes sobre o processo de interação e/ou mesmo a construção de sentidos. Nesse encontro em específico ficou constatado através de análises das propagandas todo esse processo. Pude perceber que a produção de sentidos na leitura das propagandas aconteceu em conjunto com as leituras realizadas por minhas colegas, através do conhecimento de mundo de cada uma. Foi possível realizar outras leituras, que até então, eu não havia realizado" (Leci, 25/04/09).

No campo dessas discussões, Brait (2007, p.174) afirma que as relações dialógicas se constituem no pensamento central da teoria bakhtiniana e que se configuram "a partir das esferas discursivas e dos eventos nelas implicados. São elas que produzem os olhares, os lugares discursivos, os sentidos e, consequentemente, o conhecimento". Dito de outro modo, as relações de sentido se constituem nas relações sociais e discursivas.

Sendo assim, pesquisadoras e professoras, sujeitos desta pesquisa, se tornam participantes dessa grande arena dialógica, como bem explica Bakhtin ([1952-53/1979] 2003):

[...] o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial (em função da tendência da interpretação e da pesquisa). [...] se torna inevitavelmente o terceiro no dialógico (é claro que não no sentido literal, aritmético, uma vez que, além do terceiro, pode haver um número ilimitado de participantes do diálogo a ser compreendido), entretanto a posição dialógica desse terceiro é uma posição absolutamente específica (BAKHTIN, [1952-53/1979] 2003, p.332).

Depreende-se por fim que esta pesquisa dialógica se integra a uma corrente de relações plenas e diversas, carregadas de sentidos.

Este capítulo objetiva apresentar a metodologia utilizada durante a nossa pesquisa. Primeiramente, discorreremos acerca da opção pela pesquisa enunciativo-discursiva de Bakhtin e seu Círculo que dará suporte à nossa metodologia; em seguida, descreveremos o contexto deste estudo e seus sujeitos, seguidos da metodologia de coleta e análise dos dados no próximo capítulo.

3.1 A visão de Bakhtin acerca das Ciências Humanas

As discussões teóricas de Mikhail Bakhtin, em diversos textos, sinalizam vários caminhos que nos levam à investigação científica nas pesquisas de Ciências Humanas, como por exemplo, a importância do contexto sócio-histórico e das relações entre o *eu* e o *outro* nas trocas sociais. Nesse sentido, para este trabalho, recorreremos a alguns textos desse autor, a saber: “Metodologia das Ciências Humanas (1930-1940)” e “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras Ciências Humanas ([1959-61]1976/1979)”, respectivamente publicados em 1974-79 e 1979.

Nesses textos, Bakhtin discorre acerca das Ciências Naturais e Exatas, as quais tendem a tratar o objeto de suas pesquisas como um objeto coisificado. Ou seja, um objeto destituído de relações sociais, de relações concretas entre os participantes de certo momento sócio-histórico, um objeto silencioso. Assim, o objeto de pesquisa é tratado por meio de relações mecânicas, nas quais o pesquisador o contempla e emite um juízo de valor sobre ele. Em contraposição a essa visão de pesquisa, o pensador russo visualiza que todo objeto de pesquisa é, antes de tudo, uma elaboração de seres humanos em campos concretos sócio-historicamente. Essa elaboração do objeto é construída na forma de enunciados orais ou escritos.

Para Bakhtin (1959-61), o objeto de pesquisa é na verdade um *objeto de discurso* escrito ou oral constituído de vozes de seres humanos em esferas de atividades sociais. O interesse de Bakhtin é estudar *o homem em sua especificidade humana*, ou seja, o homem fala, produz textos, participa de jogos interativos em seu cotidiano. Se o homem “for estudado fora do texto e independente deste, já não se

trata de Ciências humanas (anatomia e fisiologia do homem, etc...)” (BAKHTIN, 1959-61, p. 312).

Na realidade, Bakhtin considera qualquer objeto de pesquisa como um objeto discursivo, construído no escopo das relações sócio-históricas de seres falantes, pois “objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 1930-40/1974, p. 395). O ser que fala e escreve é um ser humano criador de enunciados orais ou escritos que se dão na forma de textos orais ou escritos.

No texto *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras Ciências Humanas*, Bakhtin afirma que:

[...] estamos interessados na especificidade do pensamento das ciências humanas, voltado para pensamentos, sentidos e significados **dos outros**, etc. realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de texto. Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida (BAKHTIN, 1959-61, p. 308) [grifo nosso].

Para Bakhtin, “todo texto tem um sujeito, um autor (um falante, ou quem escreve)” (BAKHTIN, 1959-61, p. 308). Assim, no âmbito de nossa pesquisa, consideraremos os objetos de discursos baseados nos textos escritos e também os textos orais dos “sujeitos-falantes” dos registros audiovisuais do curso realizado.

Ainda, como pesquisadoras das Ciências Humanas, colocamo-nos no papel de um segundo sujeito, o que para Bakhtin “é o problema do segundo sujeito, que reproduz (para esse ou outro fim, inclusive para **fins de pesquisa**) o texto (**do outro**) e cria um texto emoldurador (que comenta, avalia, objeta etc.)” (BAKHTIN, 1959-61, p. 309) [grifo nosso].

Buscamos, como afirma o mestre russo (1959-61), as relações dialógicas que se constituem entre os textos e no interior de um texto. “Pois o acontecimento da vida do texto, isto é, sua verdadeira essência, sempre se desenvolve **na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos**” (BAKHTIN, 1959-61, p. 311) [grifo do autor]. Ou seja, o texto se desenvolve na fronteira da nossa consciência de pesquisadores com a consciência dos pesquisados, se desenvolve na fronteira propiciada pelas interações de nossas vozes (orais ou escritas) de pesquisadoras com as vozes dos sujeitos pesquisados.

Trata-se, de acordo com Bakhtin (1959-61, p.311), de uma “complexa inter-relação do texto (objeto de estudo e reflexão) e do contexto emoldurador a ser criado (que interroga, se contrapõe, etc.)”, no qual se realiza o pensamento cognoscente e valorativo do cientista. “É um encontro de dois textos – do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; consequentemente, **é o encontro de dois sujeitos, de dois autores**” (BAKHTIN, 1959-61, p. 312) [grifo nosso].

Paes de Barros (2005, p. 99) esclarece que considerar as trocas entre vozes sociais (no escopo deste trabalho, as professoras do curso e as próprias pesquisadoras) durante pesquisa, possibilita múltiplas análises acerca “da construção dos sentidos dos textos, em que o outro se constitui como co-construtor de significados e sentidos através das interações”. Desse modo, as professoras e as pesquisadoras participaram das interações, assumindo diferentes papéis, “ora como co-construtores e ora como co-autores” (PAES DE BARROS, 2005, p.100). Ou seja, os professores sujeitos desta pesquisa foram se constituindo na relação com a alteridade, ou seja, na troca com o outro (pares). Nessa interação, os sentidos e a compreensão ativa foram se construindo durante as atividades propostas no curso de formação de professores.

3.2 Objetivos e Questões de pesquisa

De maneira abrangente, os objetivos desta pesquisa são:

1. Observar e analisar se as interações entre os sujeitos desta pesquisa contribuíram com os sentidos dos enunciados produzidos.
2. Refletir com professores de língua portuguesa do 8º e 9º ano, sujeitos desta pesquisa, acerca do trabalho com gêneros discursivos, tomados como objeto de ensino-aprendizagem.

A partir desses objetivos, buscamos responder as seguintes perguntas de pesquisa:

1. As interações entre os sujeitos desta pesquisa colaboraram para a construção dos sentidos dos enunciados produzidos? De que maneira?

2. Como os conhecimentos teórico-práticos acerca do ensino-aprendizagem de gêneros discursivos são apreendidos pelas professoras, sujeitos desta pesquisa?

3.3 Contexto da Pesquisa

Nossa pesquisa ocorreu na escola pública *Couto Magalhães*, localizada no centro de Várzea Grande, no Estado de Mato Grosso. Optamos por realizar o curso para formação de professores: *Ensino-aprendizagem de gêneros discursivos* nessa escola, uma vez que sua localização facilitou o acesso das professoras ao referido curso.

Trata-se de uma escola fundada em 1940 e desde 2005, a escola Couto Magalhães mantém um convênio com a Secretaria de Educação e Cultura (abreviada por SMEC) de Várzea Grande. Esse convênio promove cursos para os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental desta escola.

Para realização do curso de formação de professores, foi firmada uma parceria entre a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e a Secretaria de Educação e Cultura (SMEC).

O grupo gestor da referida instituição escolar gentilmente colaborou em todos os instantes na realização da nossa pesquisa, cedendo tanto o espaço quanto os materiais utilizados pelas professoras, durante o curso, sem custo adicional.

3.3.1 Caracterização dos sujeitos

Os participantes do curso eram professoras da rede municipal de ensino de Várzea Grande. Inicialmente, 24 professores fizeram a inscrição para o curso, no entanto, quando se aproximou o momento de realização do mesmo, apenas 09 professoras, com a faixa etária entre 20 a 60 anos, efetivaram sua presença. Nesse grupo, duas professoras são efetivas (concursadas) e sete professoras interinas²¹. Todas têm formação superior, uma tem mestrado, cinco têm especialização e três são graduadas; todas as 09 professoras envolvidas cursaram Letras e atuam em escolas da rede pública de ensino. Nesta pesquisa, as referidas professoras serão

²¹ Entendemos como professoras interinas as professoras não concursadas e que são contratadas para lecionar por certo período no lugar de uma professora efetiva (concursada).

chamadas de **Lena, Maíra, Rosa, Cristina, Vera, Leci, Estela, Júlia e Jose²²**, e **P1 P2** quando forem as vozes das pesquisadoras²³.

Os critérios para a escolha dos sujeitos desta pesquisa se basearam em professores de língua portuguesa que estivessem atuando no 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e lotados na rede pública de ensino.

Algumas características dos sujeitos da pesquisa estão relacionadas no QUADRO 01.

²² Nomes fictícios das 09 professoras que participaram desse curso de formação em serviço.

²³ Esse curso foi desenvolvido por duas pesquisadoras, mestradas do Programa de Pós- Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

QUADRO 01: Os sujeitos da pesquisa

CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS DESTA PESQUISA			
Docentes	Graduação/Pós-graduação	Tempo e disciplina que leciona na rede municipal	Escola em que leciona
1. Lena	Letras/Esp. Metodologia I. Portuguesa	Língua Portuguesa 09 anos	E1 - Dirce Leite
2. Júlia	Letras	Coordenadora	E2 - Benedita Bernardina
3. Rosa	Letras/Espanhol/ Esp. L. Espanhola	Língua Portuguesa (20 anos) e Espanhol	E3 - Licínio Monteiro
4. Cristina	Letras/ Mestrado em Estudos Linguísticos (MEeL)	Língua Portuguesa e Literatura 10 anos	SMEC- Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Várzea Grande- MT
5. Vera	Letras	Língua Portuguesa e Informática 02 anos	E4 - Dirce Leite
6. Leci	Letras/ Esp. Produção Textual	Língua Portuguesa 03 anos	E5 - Salvelina Ferreira
7. Estela	Letras/ Cursando Esp. Letramento	Língua Portuguesa 17 anos	SMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Várzea Grande- MT
8. Maíra	Letras/Pedagogia - Esp. Metodologia L. Portuguesa	Língua Portuguesa 21 anos	E 6 - Rita Auxiliadora
9. Jose	Letras	Língua Portuguesa 04 anos	E7- Dirce Leite

3.3.2 O curso

Nesta pesquisa, inicialmente, optamos por investigar e desenvolver um trabalho voltado para o ensino-aprendizagem de gêneros discursivos na perspectiva de uma pesquisa colaborativa crítica²⁴ (LIBERALI, 2002; PIMENTA, 2005) entre 09 professoras da rede municipal de ensino de Várzea Grande-MT e duas pesquisadoras da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Nessa ocasião, elegemos para estudo o gênero discursivo *propaganda*, da esfera publicitária, e vislumbramos a transposição didática desse gênero para as aulas de Língua Portuguesa. No entanto, ao avançar em nossos estudos sobre a teoria de Bakhtin e seu Círculo (1929; 1952-53), compreendemos que essa teoria poderia nos prover sustentação para uma pesquisa que intitulamos ‘dialógica’²⁵, posto que o diálogo não é analisado em seu sentido estrito, mas “como um espaço em que mais diretamente se pode observar a dinâmica do processo de interação das vozes sociais”, para Faraco (2009, p. 61).

Nesse sentido, Bakhtin (1979) afirma que o que lhe chama mais a atenção são as forças que se estabelecem durante a interação com o outro e não apenas o diálogo face a face. Fica claro, portanto, que o diálogo para Bakhtin e seu Círculo (1970-71, p. 143) se apresenta como “um tenso combate dialógico”, um espaço bem mais amplo em que se entrecruzam vozes sociais. Dessa forma, a interação entre pesquisadoras e professoras e professoras e professores se constitui em oportunidade para suscitar reflexões acerca das práticas pedagógicas de professores de Língua Portuguesa, durante o curso de formação docente.

Para a reflexão acerca do referido curso, vamos dividi-lo em três momentos: a etapa de planejamento, replanejamento e de realização, conforme destacamos no Quadro 02:

²⁴ Pesquisa colaborativa para Kincheloe (1997 apud Pimenta, 2005, p.15) *não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo; [...] é sempre concebida em relação à prática – ela existe para melhorar a prática.*

²⁵ Cf. Seção: “Pesquisa dialógica...”, p.55, neste trabalho.

PLANEJAMENTO	<p>Desde o primeiro momento em que nossa orientadora sugeriu que organizássemos um curso de formação para professores da Rede Pública de Ensino, prosseguimos com a efetivação de encontros diários e semanais nos meses de janeiro, fevereiro, março e abril de 2009. Neste contexto, ampliamos nossas leituras acerca de teoria de Bakhtin e seu Círculo e dos estudos de Vygotsky acerca do ensino-aprendizagem. Ao optarmos por realizar um trabalho com o gênero discursivo <i>propaganda</i>, selecionamos revistas na busca de propagandas institucionais e comerciais. Vale ressaltar que essa etapa de planejamento foi muito importante, uma vez que Bakhtin, em seu arcabouço teórico, não discorre acerca da língua portuguesa, nem apresenta uma proposta de ensino-aprendizagem de gêneros discursivos. E para além destas questões, as pesquisadoras foram observando que os sujeitos desta pesquisa realizaram, em cursos de formação continuada anteriores, apenas estudos acerca dos gêneros textuais. E ainda demonstraram considerar, no início do curso, que as discussões acerca dos conceitos-chave de Bakhtin eram complexas, embora tivéssemos optado por trabalhar com releituras das obras desse autor. Dessa forma, precisamos aprofundar nossos estudos a fim de que pudéssemos visualizar uma possibilidade de transposição didática do gênero propaganda para as aulas de língua materna; por isso a próxima etapa, o replanejamento, também se constitui como ação necessária após cada aula.</p>
REPLANEJAMENTO	<p>O replanejamento se dava logo após cada aula, ou seja, analisávamos as interações entre os sujeitos desta pesquisa, durante as atividades propostas, refletíamos, constantemente, acerca dos enunciados orais e ainda utilizávamos a leitura dos relatos em diários produzidos pelos sujeitos como instrumento de apoio ao nosso replanejamento. Dito de outra maneira, quando recebíamos esses diários, as pesquisadoras faziam uma leitura conjunta e reflexiva diante que era exposto nesses registros. Nos encontros com nossa orientadora, fomos percebendo que, embora não nos dêssemos conta, assumimos, nas primeiras aulas, uma postura tradicional. Essa descoberta nos levou a aprofundar nosso olhar para a teoria de Vygotsky acerca do ensino-aprendizagem e do trabalho com pares mais capazes e menos capazes. Para compreender melhor se os sujeitos desta pesquisa estavam se apropriando de novos saberes, passamos a ouvir mais, apresentando, assim, uma postura mais dialógica durante os encontros. Portanto, a flexibilidade do planejamento trouxe ao curso mais veracidade e se constituiu como base para a preparação das aulas seguintes. Cabe ainda ressaltar que as pesquisadoras também avançaram em seu próprio aprendizado.</p>
REALIZAÇÃO	<p>A etapa de realização ocorreu na escola Couto Magalhães, em Várzea Grande, entre os meses de março e abril de 2009, através da realização do curso <i>Ensino-aprendizagem de gêneros discursivos</i> que foi ministrado por duas pesquisadoras, mestrandas em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).</p>
CARGA HORÁRIA	<p>O curso teve a carga horária total de 42h (quarenta e duas horas). E esta foi dividida entre o período noturno, às quartas-feiras (com carga horária de 20h) e o período matutino, aos sábados (com carga horária de 22h).</p>

QUADRO 02: Planejamento, replanejamento, realização e carga horária.

O cronograma inicialmente organizado e a organização e desenvolvimento geral do curso (planejamentos) se encontram nas páginas as QUADRO 03 e 04, respectivamente.

QUADRO 03: Cronograma inicial do curso

DATA	PLANEJAMENTO INICIAL DO CURSO
	MARÇO DE 2009
11/03/2009	Aula inaugural: Concepções de linguagem
14/03/2009	Terceira concepção de linguagem/ Bakhtin: Um pouco da sua história/ Gêneros textuais e Gêneros Discursivos
18/03/2009	Estudo de texto: Os gêneros discursivos – José Luiz Fiorin
21/03/2009	Os três elementos indissociáveis do gênero: Forma Composicional, Conteúdo Temático e Estilo. Exercícios
25/03/2009	Os três elementos indissociáveis do gênero: Forma Composicional, Conteúdo Temático e Estilo. Exercícios. Aula prática.
28/03/2009	Os três elementos indissociáveis do gênero: Forma Composicional, Conteúdo Temático e Estilo. Exercícios: Gênero fábula.
	ABRIL DE 2009
01/04/2009	Análise de Livro Didático de Língua Portuguesa (Gênero propaganda)
04/04/2009	Análise do gênero propaganda: Estrutura Composicional.
08/04/2009	Final da atividade da aula anterior/ Análise do gênero propaganda: Estilo
15/04/2009	Análise do gênero propaganda: Conteúdo temático
18/04/2009	Análise do gênero propaganda: Estrutura Composicional, Estilo e Conteúdo temático.
22/04/2009	Análise do gênero propaganda nos LDP de 8º e 9º ano
25/04/2009	Discussão e debate acerca do filme: Escritores da Liberdade
29/04/2009	Avaliação do curso.

11/03	Conteúdos	Objetivos	Atividades desenvolvidas	Avaliação	Materiais
3h /aula	<ul style="list-style-type: none"> • Aula Inaugural ministrada. • Estudo das concepções de linguagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualizar sócio - historicamente as três concepções de linguagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aula expositiva dialogada. • Produção de diário reflexivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição e explicação para o grupo. • Registros das pesquisadoras. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Slides.</i>
14/03	Conteúdos	Objetivos	Atividades desenvolvidas	Avaliação	Materiais
3h /aula	<ul style="list-style-type: none"> • Terceira concepção de linguagem. • Bakhtin: Um pouco da sua história. • Gêneros textuais e Gêneros Discursivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundar o estudo da terceira concepção de linguagem. • Conhecer um pouco da história de Bakhtin. • Identificar as aproximações e distanciamentos entre gêneros textuais e discursivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aula expositiva dialogada. • Produção de diário reflexivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição e explicação para o grupo. • Registros das pesquisadoras; 	<i>Slides.</i>
18/03	Conteúdos	Objetivos	Atividades desenvolvidas	Avaliação	Materiais
3h /aula	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo de texto: Os gêneros discursivos – José Luiz Fiorin. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e compreender os principais conceitos da teoria dos gêneros do discurso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura em dupla do texto “Gêneros discursivos” – Fiorin. • Roteiro de leitura • Produção de diário reflexivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Debate oral 	<ul style="list-style-type: none"> • Cópia de texto sobre os gêneros discursivos.

21/03	Conteúdos	Objetivos	Atividades desenvolvidas	Avaliação	Materiais
3h /aula	<ul style="list-style-type: none"> • Esfera de produção, circulação e recepção. • Observação de diferentes gêneros, de esferas variadas. • Estudo da Forma composicional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer, localizar as diferentes esferas da atividade humana. • Observar gêneros que circulam nessas esferas. • Identificar a forma composicional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura em dupla de diferentes gêneros discursivos. • Atividade em dupla: perceber a forma composicional dos gêneros selecionados. • Produção de diário reflexivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Debate oral sobre os gêneros e suas esferas de produção, circulação e recepção. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Corpus</i> de panfletos, relatório, atas, ofícios, acórdão, procuração, requerimentos, receita médica; diário de classe, lista de presença em cursos, lista de materiais escolares, recibos, nota fiscal, etc.
25/03	Conteúdos	Objetivos	Atividades desenvolvidas	Avaliação	Materiais
3h /aula	<ul style="list-style-type: none"> • Observação de diferentes gêneros, de esferas variadas. • Estudo do estilo e tema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as particularidades do gênero. • Observar o estilo e o tema de diferentes gêneros selecionados pelas pesquisadoras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura em dupla de diferentes gêneros discursivos. • Atividade em dupla: perceber o estilo e o tema dos gêneros selecionados pelas pesquisadoras. • Produção de diário reflexivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento, observação e registros das pesquisadoras sobre a interação das duplas nas atividades propostas. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Corpus</i> de panfletos, relatório, atas, ofícios, procuração, requerimentos, receita médica; diário de classe, lista de presença em cursos, lista de materiais escolares, recibos, nota fiscal, etc.

28/03	Conteúdos	Objetivos	Atividades desenvolvidas	Avaliação	Materiais
3h /aula	<ul style="list-style-type: none"> Os três elementos indissociáveis do gênero: Forma Composicional, Conteúdo Temático e Estilo. Gênero fábula 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as particularidades do gênero fábula. Observar a estrutura composicional, estilo e tema de três fábulas selecionadas. 	<ul style="list-style-type: none"> Aula expositiva dialogada. Leitura em dupla do gênero fábula. Produção de diário reflexivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Acompanhamento, observação e registros das pesquisadoras sobre a interação das duplas nas atividades propostas. 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Slides</i>; <i>Corpus</i> de fábulas
01/04	Conteúdos	Objetivos	Atividades desenvolvidas	Avaliação	Materiais
3h /aula	<ul style="list-style-type: none"> Observação das propagandas que aparecem no LDP. 	<ul style="list-style-type: none"> Analisar como é proposto o trabalho com o gênero propaganda. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura em dupla do LDP; Entrega de roteiro para análise das atividades propostas com propagandas no LDP. Exposição oral das duplas; Produção de diário reflexivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Acompanhamento, observação e registros das pesquisadoras. 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Corpus</i> de LDP;
04/04	Conteúdos	Objetivos	Atividades desenvolvidas	Avaliação	Materiais
3h /aula	<ul style="list-style-type: none"> Identificação dos componentes da propaganda comercial em revistas. História da propaganda 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a história da propaganda e discutir sobre seu papel social. Conhecer as particularidades do gênero propaganda comercial; Observar a estrutura composicional. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura compartilhada pelas pesquisadoras. Leitura em dupla. Registro dos componentes das propagandas. Produção de diários reflexivos. 	<ul style="list-style-type: none"> Acompanhamento e registros das pesquisadoras sobre a interação das duplas nas atividades propostas. 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Corpus</i> de propagandas de revistas.

08/04	Conteúdos	Objetivos	Atividades desenvolvidas	Avaliação	Materiais
3h /aula	<ul style="list-style-type: none"> Identificação dos componentes da propaganda institucional em revistas. 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as particularidades do gênero propaganda institucional. Observar a estrutura composicional. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura em dupla; Registro dos componentes das propagandas. 	<ul style="list-style-type: none"> Acompanhamento e registros das pesquisadoras sobre a interação das duplas nas atividades propostas. 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Corpus</i> de propagandas de revistas.
15/04	Conteúdos	Objetivos	Atividades desenvolvidas	Avaliação	Materiais
3h /aula	<ul style="list-style-type: none"> Identificação dos componentes da propaganda comercial e institucional em revistas. Estilo 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as particularidades do gênero propaganda: comercial e institucional. Observar o estilo 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura em dupla; Registro dos componentes das propagandas. Produção de diário reflexivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Acompanhamento e registros das pesquisadoras sobre a interação das duplas nas atividades propostas. 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Corpus</i> de propaganda de revistas.
18/04	Conteúdos	Objetivos	Atividades desenvolvidas	Avaliação	Materiais
3h /aula	<ul style="list-style-type: none"> Identificação dos componentes da propaganda em revistas. Tema 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as particularidades do gênero propaganda. Observar o tema. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura em dupla. Anotações dos componentes das propagandas. Produção de diário reflexivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Acompanhamento e registros das pesquisadoras sobre a interação das duplas nas atividades propostas. 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Corpus</i> de propaganda de revistas.

22/04	Conteúdos	Objetivos	Atividades desenvolvidas	Avaliação	Materiais
3h /aula	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação dos componentes da propaganda em revistas. • Tríade do gênero: a estrutura composicional, o estilo e o tema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as particularidades do gênero propaganda comercial e institucional. • Observar o estilo 	<ul style="list-style-type: none"> • Aula expositiva dialogada; • Atividade em dupla: identificar a tríade que compõe o gênero propaganda (a estrutura composicional, o estilo e o tema) • Produção de diário reflexivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento e registros das pesquisadoras sobre a interação das duplas nas atividades propostas. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Corpus</i> de propaganda de revistas.
25/04	Conteúdos	Objetivos	Atividades desenvolvidas	Avaliação	Materiais
3h /aula	<ul style="list-style-type: none"> • Observação de propagandas que se encontram no LDP. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as propagandas selecionadas no LDP e se as propostas de atividades exploram os elementos indissociáveis dos gêneros discursivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e análise em dupla da propaganda selecionada. • Entrega de roteiro para análise das atividades propostas com propagandas no LDP. • Exposição oral das duplas. • Produção de diário reflexivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento e registros das pesquisadoras sobre a interação das duplas nas atividades propostas. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Corpus</i> de propagandas de LDP do Ensino Fundamental
29/04	Conteúdos	Objetivos	Atividades desenvolvidas	Avaliação	Materiais
3h /aula	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades de leitura e Avaliação do curso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as capacidades de leitura envolvidas nas diversas práticas letradas; • Discutir sobre as possibilidades do trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aula expositiva dialogada. • Exposição oral. • Debate 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento e registros das pesquisadoras sobre a interação das duplas nas atividades propostas. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Slides</i>

QUADRO 04: Planejamento das aulas do curso

3.4 Metodologia de Coleta de dados

Durante o curso, as aulas²⁶ foram registradas com recurso audiovisual e as professoras também produziram relatos em diários após cada encontro. Posteriormente, esses instrumentos se transformaram em episódios que transcrevemos para servirem de análise no próximo capítulo.

Sobre a relevância do uso de recursos audiovisuais, as palavras de Souza (2007) afirmam que,

[...] o uso do vídeo nas pesquisas em ciências humanas deve estar comprometido com a desmistificação da técnica, colocando-a a serviço dos processos de criação do conhecimento e do próprio sujeito. O compromisso do pesquisador é criar estratégias metodológicas que permitam a participação, tanto do pesquisador como do sujeito pesquisado que colabore com a pesquisa, na construção de uma linguagem que incorpora a mediação dos instrumentos técnicos para conquistar uma visibilidade mais profunda dos modos como a realidade (física, social, virtual e subjetiva) se constitui na contemporaneidade (SOUZA, 2007, pp. 86-87).

Dessa forma, orientamos as professoras participantes do curso para que, durante as aulas, perguntassem, elucidassem suas dúvidas, confrontassem ideias e também procurassem não se intimidar com a câmera e, acima de tudo, buscassem interagir com os pares. Essas trocas entre os pares durante a pesquisa, de acordo com Vygotsky (1930), impulsionam o crescimento dos sujeitos. Ao final de cada encontro, as professoras produziam relatos em diário. Essa atividade lhes foi proposta já na primeira aula. Durante o curso, observamos certa resistência para realizar a produção. Aos poucos, porém, a maior parte do grupo passou a produzir seus relatos em diário e, às vezes, se justificavam caso houvesse algum imprevisto, como, por exemplo, por ter se ausentado em uma aula, etc. Esses registros escritos também se transformaram suporte para a nossa análise de dados.

Ainda na direção de Souza (2007) corroboramos que “ao observarmos as interações sociais e os enunciados que emergem na vida cotidiana constatamos a nossa necessidade absoluta do outro” (SOUZA, 2007, p.83). Dito de outra maneira, estar vivo significa estar vivo para o outro e pelo outro e para nós mesmos e revelar como vemos o outro e o mundo que cerca. Dessa forma, estaremos sinalizamos

²⁶ Neste curso, ministramos 14 aulas.

também como a gravação em vídeo nos possibilitou captar e analisar os elementos extraverbais que se configuraram durante as interações entre os pares. Enfim, abarcar um pouco de tudo que o contexto discursivo pode nos fornecer e não apenas a materialidade linguística.

É relevante ainda evidenciar o nosso conhecimento acerca das muitas pesquisas que se utilizam do gênero diário como um instrumento reflexivo para o trabalho do formador. No entanto, em nossa pesquisa, sobretudo pela pouca disponibilidade de algumas professoras envolvidas, os relatos em diário funcionarão como um instrumento de triangulação que dará suporte a esta pesquisa. Assim como as notas das pesquisadoras, os encontros para orientação, os registros orais; enfim o todo que compôs o curso de formação de professores.

Além disso, fizemos uso de outros instrumentos para coleta de dados: ficha de pré-inscrição do curso, conversa informal realizada face a face e via e-mail e, ainda, aplicação de um questionário com perguntas abertas.

QUADRO 05: Ficha de pré-inscrição dos professores

Ficha de pré-inscrição para formação continuada em Língua Portuguesa SMEC/UFMT – 2009	
Nome completo:	
Escola de lotação:	
Endereço da Escola:	
Telefone da Escola:	
Série/ano em que leciona:	
Disciplinas que leciona:	
Tempo de serviço na área:	
Formação:	
Magistério () Nível superior completo () Nível superior incompleto ()	
Especialização () Mestrado ()	
Endereço:	
Telefone: (65)	Cel.:
Telefone para recado: (65)	
E- mail:	
Horário de preferência do curso nos meses de janeiro, fevereiro e março:	
() segunda a quinta, das 18:30 às 21:30;	
() quarta-feira, das 1:30 às 21:30 e aos sábados pela manhã, das 7:30 às 11:30	

QUADRO 06 Questionário: Perguntas abertas

Questionário
a. O que esperam desse curso?
b. Qual a sua formação?
c. Com que série trabalha? Qual o LDP adotado em sua escola?
d. Já ouviu falar acerca dos gêneros discursivos?

As respostas a essas perguntas também contribuíram para a (re) construção do planejamento do curso.

3.5 Metodologia de análise

De acordo com Brait (2000), no texto *PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade*, o pesquisador bakhtiniano não deve vir com tudo pré-estabelecido, ou ainda, não deve vir com todas as suas categorias de análises selecionadas anteriormente. Para Brait (2000),

[...] um dos maiores ensinamentos de Bakhtin, [que é] uma atitude diante da linguagem que consiste não na aplicação de **conceitos pré-estabelecidos, mas uma atitude dialógica que permite extrair conceitos do corpus analisado** (BRAIT, 2000, pp. 20-21) [grifo nosso].

Assim, o pesquisador que segue o pensamento bakhtiniano de pesquisa nas Ciências Humanas, não deve vir com tudo pronto e acabado. Ou seja, não deve supor uma interação totalmente planejada, e que o planejamento inicial não sofrerá nenhuma modificação durante as interações entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, pois ele deve ter uma atitude dialógica para com os dados (as vozes) da pesquisa.

Nessa ótica, Paes de Barros (2005) considera que,

O pesquisador, então, participa do evento e se constitui como componente do campo de pesquisa, no encontro com o outro,

entretanto, ao mesmo tempo mantém uma visão exotópica que lhe possibilita o encontro (PAES DE BARROS, 2005, p.100).

Assim, na visão da pesquisadora, o pesquisador das ciências humanas passa a ser um partícipe do evento interativo e seu discurso para com o outro – o pesquisado - sofre as influências desse encontro. Contudo, o pesquisador deve manter certo distanciamento para a posterior análise.

Portanto, tal visão exotópica nos auxiliará na seleção de nossas categorias de análise, no caso, a interação entre os pares, a *zona proximal de desenvolvimento* e *o megainstrumento o gênero discursivo como objeto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa*.

3.6 Apresentação dos dados

Os exemplos das falas, dos registros do questionário de perguntas abertas e dos relatos em diários produzidos pelas professoras estão dispostos nos capítulos teóricos (I e II), em 11 episódios no capítulo de análise de dados e também nas considerações finais desta pesquisa. Como alguns dados não foram transcritos na totalidade, utilizamos o símbolo [...] para indicar os recortes dos enunciados das partícipes do curso de formação docente que ministramos.

A notação dos fragmentos dos excertos encontra-se registrada na fonte *Arial*, quando apresenta os enunciados orais das professoras, e em fonte *Comic Sans Ms*, quando retrata fragmentos dos relatos em diários ou do questionário de perguntas abertas. Essas notações se apresentam um pouco recuadas e em tamanho 10.

A partir desses aspectos, no próximo capítulo, apresentamos nossa análise dos dados.

4. 1 Zona Proximal de Desenvolvimento: interação social para o aprendizado

No capítulo precedente, registramos como organizamos as aulas para o curso de formação de professores que aplicamos. Sinalizamos que nosso objetivo era situar os participantes desta pesquisa num percurso sócio-histórico da teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin e seu Círculo e da teoria de ensino-aprendizagem sócio-histórica de Vygotsky.

Neste capítulo, nosso objetivo é apresentar e discutir as análises de dados realizadas, tendo como base os registros audiovisuais dos textos orais e os fragmentos dos relatos em diário produzidos pelos sujeitos desta pesquisa durante o curso aplicado.

Na primeira seção, apresentamos análise de alguns episódios, na busca de refletir e analisar as interações entre os participantes, que foram organizados em pares durante o curso²⁷ ministrado. Dessa forma, procuramos responder a nossa primeira pergunta de pesquisa:

As interações entre os sujeitos desta pesquisa colaboraram para a construção dos sentidos dos enunciados produzidos? De que maneira?

Em nossa pesquisa, procuramos organizar os sujeitos participantes em pares (professora/professora e pesquisadoras/professoras) nos moldes dos estudos vygotskyanos²⁸ acerca do ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano e também de Bakhtin acerca da importância do outro nas interações sociais.

²⁷ Curso: *Ensino-aprendizagem de gêneros discursivos*

²⁸ Para Vygotsky (1930), “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (VYGOTSKY, 1930, pp. 117-118).

Episódio 1

18/03/09

Vera chama uma das pesquisadoras e pergunta: *Veja se essa leitura está correta. Esse aqui, que gênero a gente diz? Folder é esse aqui, né? Esse seria um... Cartaz? (Pergunta buscando resposta com seu par).*

Maíra: *Um cartaz! (Maíra responde timidamente, sem olhar para a câmera)*

Vera: *Ei, meninas! (Vera demonstrando dúvida, vira-se para outra dupla) Isso é um cartaz? Por que este é folder, né?*

Maíra: *É porque todo documento dessa esfera é um cartaz.*

Estela: *Parece um cartaz da Campanha da Fraternidade.*

Vera conversa com seu par (tom bem baixinho e espera alguns minutos) e diz:

Esse gênero é um cartaz da esfera religiosa, porque a campanha da fraternidade é um discurso que vem da igreja católica. É a campanha que a igreja católica faz todo ano. No ano de 2009 o tema é Fraternidade e Segurança Pública. Então aqui está dizendo: A paz é fruto da justiça. Nós encontramos aqui uma pessoa humilde.

P1²⁹: *Por que vocês acham que esse cartaz é da esfera religiosa?*

Maíra: *A palavra campanha.*

Vera: *Justamente por causa do enunciado (aponta para o cartaz). Aqui... Campanha da Fraternidade (...). E já identifica...*

Maíra: *Por causa da palavra paz.*

Vera: *Mas eu identifiquei principalmente por causa do enunciado Campanha da Fraternidade. É um projeto da igreja católica e todo ano eles trazem um tema.*

O episódio transcrito acima apresenta um trecho da aula em que entregamos às professoras diversos textos que circulam por diferentes esferas, uma vez que nosso objetivo era que as professoras pudessem construir o conceito de esfera de atividade, postulado por Bakhtin ([1952-53/1979] 2003). Como se trata de uma das primeiras análises feitas pelas professoras, notamos que os olhares, as conversas entre os pares se direcionaram, de início, para a diversidade de gêneros, mas também buscavam relacionar os elementos que constituem os gêneros à circulação destes nas esferas sociais.

Notamos que a compreensão da professora Vera se constitui de forma coletiva, de início com seu par, depois com outros pares (outras professoras) e ainda com as pesquisadoras. Na interação com outras professoras e P1, percebemos que Vera encontrou abertura para desvelar seus construtos de compreensão.

Exemplo 1:

“Esse gênero é um cartaz da esfera religiosa, porque a campanha da fraternidade é um discurso que vem da igreja católica. É a campanha que a igreja católica faz todo ano. No ano de 2009 o tema é Fraternidade e Segurança Pública” (Vera).

²⁹ Professora pesquisadora

Podemos observar no enunciado dessa professora, a apropriação dos conceitos de esfera, de gênero e sua função comunicativa, do conteúdo temático e do momento sócio-histórico em relação ao ano em que a Campanha da Fraternidade foi desenvolvida.

As trocas entre Vera e Maíra também nos mostram que, ao iniciarem a interpretação do gênero, os sentidos vão sendo construídos na interação com as outras professoras. Até mesmo para concluírem se o gênero estudado era um cartaz ou um folder. Nesse sentido, a contribuição de Estela foi importante, posto que, ao dizer “*parece um cartaz da Campanha da Fraternidade*”, ela situou o gênero cartaz sócio-historicamente; trazendo mais segurança para Vera e Maíra afirmarem:

Exemplo 2:

“A palavra campanha. (Maíra)
Justamente por causa do enunciado (aponta para o cartaz). Aqui... Campanha da Fraternidade (...). E já identifica...” (Vera).

Nesse percurso, Vera e Maíra vão avançando no ato de compreender. Esse processo interacional se configurou através do diálogo constante entre Vera, Maíra, Estela e P1, conferindo segurança para que os construtos interiores fossem exteriorizados.

Cabe-nos ainda comentar que tal compreensão sugere uma das características de intervenção na ZPD, na medida em que as professoras vão se apropriando do conceito de gênero e sua respectiva denominação. Essa característica da ZPD demonstra que esta é construída através de interações ora de concordância, ora de discordância, ora de contradições, ora de aceitação dos enunciados dos outros partícipes da interação.

Podemos dizer também que há outra característica de trabalho na ótica da ZPD e ZDR, neste caso, o conceito de interação está imbricado com a ideia de relações sociais, ou seja, as relações sociais entre partícipes de determinada esfera influenciam na interação e, em consequência, na compreensão de algum conceito.

Nesse sentido, Vygotsky (1930) considera que o processo de ensino-aprendizagem ocorre na “transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal e é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1930, p. 58). O pensador russo esclarece que esse

movimento de construção de novos saberes é advindo do nível social para o individual, pois primeiro, ele se constrói na relação com o outro (interpessoal) e mais tarde ele torna-se intrapessoal, quando o conhecimento é internalizado.

Em consonância com Schneuwly (1994), Liberali (2007) analisa o conceito central da teoria de Vygotsky (1930, 1934) e evidencia:

Segundo Schneuwly (1994), a ZPD é o resultado da intersecção de duas lógicas: uma da educação e outra do desenvolvimento. Pela lógica da educação, o ensino ultrapassa o desenvolvimento e oferece ao indivíduo instrumentos e conteúdos novos, o que o coloca em situações desconhecidas, nas quais ele não é capaz de agir por si próprio. Por outro lado, na lógica do desenvolvimento, há a percepção da ausência de uma determinação mecânica desse ensino, uma vez que o indivíduo não constrói conceitos passo a passo, de maneira linear, aditiva ou predeterminada. O conflito dessas duas lógicas colocadas pelo indivíduo seria responsável pela construção criativa de novos “eus”. Na conjugação desses saberes conflitantes e do seu questionamento, surge a possibilidade de criação de algo novo para ambos, o eu e o outro (LIBERALI, 2007, p.179).

Essa reflexão nos faz perceber que Vygotsky (1930, 1934), Schneuwly (1994) e Liberali (2007) trazem um importante olhar para o papel do professor na educação, reforçando as discussões acerca de como os mesmos se constituem pares mais avançados e podem estimular o aprendizado e desenvolvimento dos partícipes de uma aula, curso, ou seja, onde houver o “eu” (menos experiente) e “outro” (mais capaz).

Como delineamos nos capítulos teóricos e na metodologia desta pesquisa, o gênero propaganda esteve em foco, durante o curso de formação docente, na busca de mobilizar uma reflexão acerca de estudos teórico-práticos. Dessa forma, no próximo episódio, as pesquisadoras apresentam às duplas duas novas propagandas em revistas diferentes (Veja e Galileu) que traziam o mesmo tipo de produto. Elas analisaram as propagandas a partir do roteiro abaixo. Neste excerto, Vera, Júlia e P1 dialogam e interagem acerca das questões **a**, **b** e **c** do roteiro a seguir.



mestrado em estudos de linguagem

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS
DE LINGUAGEM - MESTRADO**

Roteiro para Análise do gênero PROPAGANDA

- I – Vocês irão analisar duas propagandas, leiam com atenção as questões abaixo e depois às respostas:
- a) Qual é o portador das propagandas que você recebeu?
 - b) Em que mês, ano foi publicada essa revista? Qual é o preço da mesma?
Quem são os interlocutores?
 - c) Por que essas propagandas circulam nessas revistas e não em outras?
Elas têm o mesmo estilo, estrutura composicional?
 - d) Quais são os efeitos de sentido que os elementos verbais e não-verbais, ou seja, o todo desse enunciado promove?
 - e) Quais são as razões para Bakhtin postular que só pode haver realmente compreensão se esta for ativa?

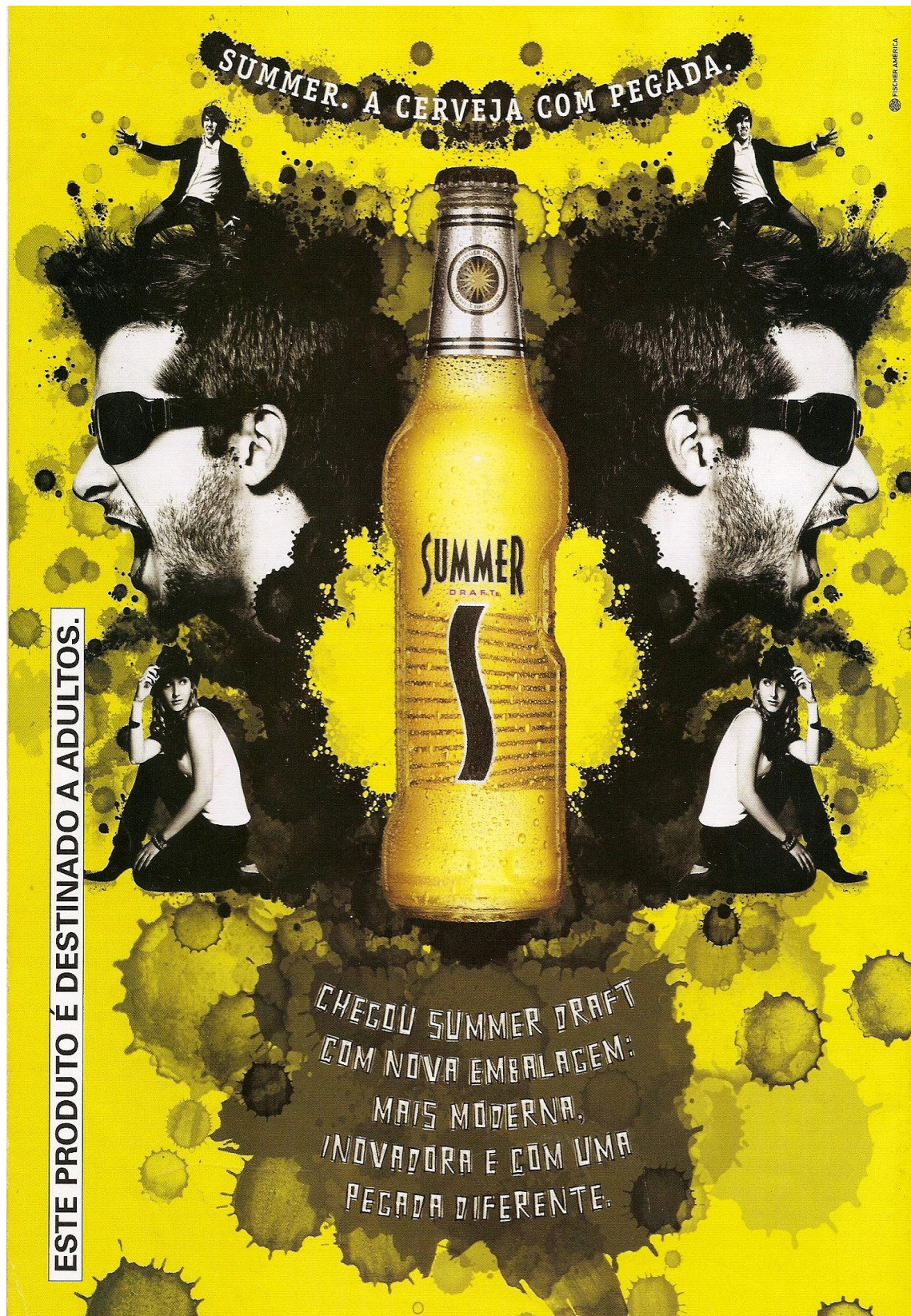
Em seguida, destacamos as duas propagandas analisadas pelas duplas:

FIGURA 1: Propaganda da cerveja Sol (VEJA, 2006).



Revista Veja. Editora Abril. Edição 1986 – ano
39 - nº 49 – dezembro de 2006, pp. 36-37.

FIGURA 2: Propaganda da cerveja Summer (GALILEU, 2008).



Revista Galileu. Editor Globo - nº 205 – agosto de 2008. Contracapa.

Episódio 2

18/03/09

Vera: (Vera lê a 1ª pergunta em voz alta e depois se volta para Júlia) Pode falar!

Júlia: Galileu: Agosto de 2008, valor de R\$9,90 e a Veja, dezembro de 2006, R\$ 7,90. Chegamos à conclusão que elas não têm o mesmo estilo, mas têm a mesma estrutura composicional.

Vera: Nós vamos explicar. Elas não têm o mesmo estilo referente ao vocabulário, a escrita. Aqui (mostra a revista Galileu) ele diz “Este produto é destinado a adultos”, o texto verbal foi apresentado diferente. (Aponta para a revista Veja) “Beba com moderação”. Apesar de que aqui (agora falando da revista Galileu) fica implícito de que todo adulto sabe que tenha que beber com moderação. Aqui ele apresentou com certa ambiguidade, e aqui não. E a estrutura composicional é mesma porque apresenta o texto verbal, o texto não-verbal. Quando a gente olha já vê que é uma propaganda. Se circulam em outras revistas? Nós ficamos em dúvida, professoras, (dirige-se às pesquisadoras). Como assim? (Olha para seu par, Júlia) Nós pensamos na revista Caras, Cláudia, revista feminina?

Júlia: Essa revista “Veja” aqui circula em todas as esferas. Homem, mulher leem a Veja.

P1: Podemos pensar (...). Quem são os interlocutores dessas revistas?

Vera: Interlocutores, né? (Olha para Júlia). Quem são os interlocutores?

P1: Da Galileu, por exemplo?

Vera: (Olha para a revista) A Galileu é destinada a pessoas assim que... (pausa longa e depois coça a cabeça).

Júlia: Eu não conhecia essa revista (aponta para a revista Galileu), mas a revista “Veja” sim.

Vera: É... Eu também não conhecia.

P1: Essa revista é direcionada ao público jovem, é similar a Superinteressante.

Vera: Mas assim destinada aos jovens, não é a todo jovem, por exemplo, ela não circula (...) (Olha para as pesquisadoras e faz um gesto com as mãos, indicando “Não sei como explicar”)

P1: Sim, mas vamos pensar no jovem, voltem a pensar na propaganda agora.

Vera: Ah, tá! (Começa folhear a revista).

P2³⁰: Por que ela circula nessa revista com esta estrutura composicional, estilo e não na outra?

Vera: Ah... (...). Agora sim! (Fala demonstrando segurança) Por isso que nós estávamos nos questionando (aponta para a revista Galileu) o jeito dos dois rapazes, a expressão de liberdade (...). Parece que está ali cantando, roqueiro. Nós não vimos o apelo sexual aqui.

Júlia: Aparece a palavra “pegada” aqui, mas isso é estilo do jovem.

Vera: Aqui (aponta para a revista Veja) já tem o apelo sexual. Uma mulher bonita.

Nesse evento, constatamos que as professoras vão reconstruindo os sentidos, à medida que interagem com as duplas e, dessa forma, contribuem com a construção de novos sentidos.

³⁰ Professora pesquisadora

Exemplo 3:

“Essa revista “Veja” aqui circula em todas as esferas. Homem, mulher leem a Veja. (Júlia)
 Podemos pensar (...). Quem são os interlocutores dessas revistas? (P1)
 Interlocutores, né? (Olha para Júlia). Quem são os interlocutores? (Vera)
 Da Galileu, por exemplo? (P1)
 (Olha para a revista) A Galileu é destinada a pessoas assim que (...) (pausa longa e depois coça a cabeça). (Vera)
 Eu não conhecia essa revista (aponta para a revista Galileu), mas a revista “Veja” sim. É... Eu também não conhecia”. (vera)

Desse modo, no enunciado da Vera, percebemos que, ao lançar seu olhar para as pesquisadoras, demonstra não saber como avançar em sua compreensão na análise das duas propagandas. Por isso, pensamos que, de certa maneira, ela encontrou em P1 e P2, não uma resposta pronta, mas uma oportunidade para acionar os sentidos já construídos em outros momentos, através de uma nova pergunta. Como podemos observar no exemplo do episódio 2.

Exemplo 4:

“Essa revista é direcionada ao público jovem, é similar a Superinteressante. (P1)
 Mas assim destinada aos jovens, não é a todo jovem, por exemplo, ela não circula (...). (Olha para as pesquisadoras e faz um gesto com as mãos, indicando “Não sei como explicar”). (Vera)
 Sim, mas vamos pensar no jovem, voltem a pensar na propaganda agora. (P1)
 Ah, tá! (Começa folhear a revista)”. (Vera)

Em nosso entendimento, as duplas indicam que vão, de modo conjunto, se imbricando em perguntas e respostas que fazem parte na construção de outros sentidos. Esse dado nos faz reportar ao fragmento do relato em diário de Leci.

Exemplo 5:

“No decorrer dos nossos encontros, discutimos e debatemos muitas vezes sobre o processo de interação e/ou mesmo a construção de sentidos. Nesse encontro em específico ficou constatado através de análises das propagandas todo esse processo. Pude perceber que a produção de sentidos na leitura das propagandas aconteceu em conjunto com as leituras realizadas por minhas colegas, através do conhecimento de mundo de cada uma. Foi possível realizar outras leituras, que até então, eu não havia realizado” (Leci, 25/04/09)

Percebemos que a professora tem ciência da importância das interações para construção do seu próprio aprendizado. Nesse sentido, concordamos com Paes de Barros (2005, p. 137), quando afirma que, nesse tipo de aula, em que a interação é

promovida, diferentes vozes “se compõem em uma voz de autoria conjunta que vai reconstruindo, coletivamente, os sentidos, conferindo novos sentidos a enunciações anteriores”. Em outras palavras, diferentes trocas sociais mediadas pelas práticas de uso da linguagem promovem um favorecimento da compreensão por parte dos envolvidos.

E ainda, na construção de sentidos, notamos a presença de outros elementos, a saber: gestos, expressão corporal, olhares, pausa etc. Por sua vez, todos esses elementos auxiliam na compreensão “sutilmente diferenciada do significado de uma palavra” (VYGOTSKY, 1934, p. 123).

Dessa forma, quando Vera, depois de uma pausa longa, coçou a cabeça, olhou para as pesquisadoras e fez um gesto com as mãos, indicando “*Não sei como explicar*”, abre uma conexão com o não-verbal. A exposição de Vera, em boa medida, nos leva a perceber o seu esforço para participar do diálogo com seu par (Júlia) e com P1 e P2, mesmo quando se dava conta da sua dificuldade para fazê-lo. Mais a frente, Vera fala depois de uma pausa:

Exemplo 6:

“Ah... (...). Agora sim! (Demonstra segurança ao falar). Por isso que nós estávamos nos questionando (aponta para a revista Galileu) o jeito dos dois rapazes, a expressão de liberdade...” (Vera)

Nessa perspectiva, observamos que a segurança percebida na entonação do discurso de Vera sugere que sua compreensão surge das reações aos estímulos e às respostas nessa construção coletiva. Sendo assim, os sentidos dos enunciados de Vera, Júlia, P1 e P2 não existem apenas para si, mas potencialmente, com os sentidos do outro.

Episódio 3

18/03/09

Estela: Quando eu li aqui essa afirmativa “Mesmo que alguém domine bem uma língua, sentirá dificuldade de participar de determinada esfera de comunicação”. Eu me lembrei que participei no mês fevereiro no Hotel Fazenda até com o Gestar³¹. E a oficina que nos foi (...). Assim pra gente tá trabalhando era ofício, folder, convite, né. Para trabalhar isso na oficina e a gente tá apresentando. E a equipe de professores, o grupo de professores ali, que foi trabalhar ofício, a professora da UNB não aceitou o

³¹ Gestão da Aprendizagem Escolar (www.mec.gov.br).

ofício que foi, fez toda uma correção. Nós ficamos com o gênero convite e o folder. Foi mais fácil pra gente. E o ofício, depois ela pediu. Bom, como só estamos aqui professores de língua portuguesa, vamos tentar fazer essa correção. Algumas palavras já estão em desuso, por exemplo, venho por meio desta, comunicar a Vossa Senhoria (...). E a pessoa a quem estava destinado aquele ofício não era assim tão (...).

Cristina: *Tão Vossa Senhoria! (fala rindo)*

Estela: *Tão importante (...)* (Olha para Cristina) *Tão Vossa Senhoria, não é?!*

Cristina: *É... A gente fala (...). Porque não adianta, nós queremos alunos letrados. Por que o domínio do texto da ciência é de Ciências, da História é da História. Se é um texto da área da História, claro que tem algumas estruturas que são do resumo, mas tem particularidades temáticas que são da História. Então eu, professora de Língua Portuguesa, fazer um resumo de Física vai ser uma catástrofe porque eu não domino aquela linguagem da Física. Não me foi apresentada de uma maneira adequada. (Risos). (...) Não adianta só dominar a língua, tem que dominar também os usos diferentes dessa língua.*

Lena: *Esses dias um professor de História pediu que eu ensinasse os alunos a fazer resumo, ele é da minha área. Eu sugeri a ele que já que ele queria tanto, que pegasse um pouco da sua aula para isso e ensinasse como é que se faz um resumo de História, pois alguns alunos já sabiam. Aí ele me explicou que não sabia, por isso pediu para eu ensinar às crianças.*

Vera: *Mas ele estava cobrando do aluno, né?!*

Os enunciados de Estela, Cristina e Lena também nos levam a refletir sobre a interação entre pares. As respostas ao enunciado inicial de Estela: *“Algumas palavras já estão em desuso, por exemplo, venho por meio desta, comunicar a Vossa Senhoria (...). E a pessoa a quem estava destinado aquele ofício não era assim tão (...)”*, indicam terem sido tomadas como uma estratégia de pensamento ou como começo de uma negociação suscetível a criar novos sentidos.

Em sua obra *Vygotsky em foco: Pressupostos e desdobramentos*, Daniels (1993), defende que:

Em vez de tomar as enunciações dos outros como pacotes imutáveis de informações a serem recebidas, [...] são estimulados a tomá-las como estratégias de pensamento, como um tipo de matéria-prima para a criação de novos significados (DANIELS, 1993, p. 145).

Consideramos, com o autor, que as respostas ao enunciado inicial de Estela indicam terem sido tomadas como uma estratégia de negociação capaz de criar novos sentidos. Além disso, ressaltamos que quando o sujeito não responde ou deixa de participar da construção de sentidos, ele coloca um entrave na sua constituição como sujeito e em seu próprio ato de compreensão.

Observamos, nesse episódio, que Estela busca respostas e reflete acerca da afirmativa *“Mesmo que alguém domine bem uma língua, sentirá dificuldade de participar de determinada esfera de comunicação”* e que a fala de Cristina demonstra responder aos enunciados de Estela.

Ainda podemos observar Cristina procurando expor seu ponto de vista, à medida que percebe pequenas pausas ou hesitações de Estela.

Exemplo 7:

“[...] Algumas palavras já estão em desuso, por exemplo, venho por meio desta, comunicar a Vossa Senhoria (...). E pessoa a quem estava destinado aquele ofício não era assim tão (...). (Estela)
Tão Vossa Senhoria! (Fala rindo). (Cristina)
Tão importante (...) (Olha para Cristina) Tão Vossa Senhoria, não é?!” (Estela)

Dito de outra forma, entendemos que a fala de Cristina estimulou Estela a construir novos sentidos. Com efeito, esse diálogo entre Estela, Cristina, Lena e Vera parece propiciar uma Zona Proximal de Desenvolvimento recíproca. Ou seja, passam a construir, conjuntamente, novas respostas aos enunciados.

Nesse sentido, essa ação mútua beneficia os sujeitos a aprender uns com os outros e favorece o crescimento de forma que cada sujeito possa perceber o outro e também perceber-se a partir de outra perspectiva. Ou seja, através dessa troca coletiva, os sujeitos conseguem avançar em seu crescimento individual e social.

Dessa maneira, observamos Estela, Cristina e Lena inseridas em um processo de aprendizado mediado pela palavra do outro que se mostra em movimentos de ininterruptas (re) construções.

Cabe destacar, com base nas discussões teóricas de Vygotsky (1930, 1935); Liberali (2007) e Paes de Barros (2005, 2008), que a Zona Proximal de Desenvolvimento deve ser compreendida pelo professor como um espaço de possibilidades onde os sentidos dos alunos e do professor podem estar ligados a negociações, em um movimento dialógico para a produção de novos saberes compartilhados. Esse movimento pode ser observado no fragmento do relato em diário de Leci:

Exemplo 8:

“Pude perceber que a produção de sentidos na leitura das propagandas aconteceu em conjunto com as leituras realizadas por minhas colegas. Foi possível realizar outras

leituras, que até então, eu não havia percebido. [...] Temos que levar em consideração os ditos e os não ditos nos enunciados e que os sentidos são produzidos na relação com o outro". (Leci, 25/04/09)

Sendo assim, compreendemos que a participação coletiva contribuiu com as relações de reciprocidade que, embora não sejam simples, foram se configurando ao longo do curso.

4.2 O megainstrumento gênero discursivo como objeto de ensino-aprendizagem de língua portuguesa

Nesta seção, observaremos os dados que nos possibilitam responder a nossa segunda questão de pesquisa.

Como os conhecimentos teórico-práticos acerca do ensino-aprendizagem de gêneros discursivos são apreendidos pelas professoras, sujeitos desta pesquisa?

Nesse próximo episódio, primeiramente, as duplas de professoras trabalharam com o texto "*Os gêneros discursivos*" de José Luiz Fiorin (2004)³². Em seguida, as professoras receberam um roteiro para análise do texto em questão, a saber:

³² Conferir anexo 1.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MESTRADO**

Roteiro para leitura do texto “Os gêneros do discurso” – Fiorin (2004)

1. O que significa dizer “Interessa-lhe menos as propriedades formais dos gêneros do que a maneira como eles se constituem” (p. 61).
2. O que é conteúdo temático? Construção composicional? Estilo? Esses três elementos são, para Bakhtin, indissociáveis?
3. O que se entende por “os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados”?
4. Explique a afirmativa “Mesmo que alguém domine bem uma língua, sentirá dificuldade de participar de determinada esfera de comunicação se não tiver controle do/s gênero/s que ela requer” (p.69).
5. Quais as razões para Bakhtin afirmar que há gêneros mais flexíveis e outros mais formatados?
6. A letra de música “Os Anjos” de Renato Russo permite que façamos comentários como fez Fiorin sobre o texto de receita poética de Nicolas Behr (pp. 71-72)? Explique.

Após a discussão entre pares sobre as questões que expusemos nesse roteiro, as duplas apresentaram sua compreensão e dúvidas acerca dos três elementos indissociáveis que caracterizam o gênero, a saber: tema, estilo e construção composicional. Além disso, demonstraram interesse em saber mais sobre a esfera de produção, circulação e recepção do mesmo, etc.

As discussões em torno do **episódio 3** referem-se aos diálogos sobre a questão nº 6 do roteiro acima. A seguir, destacamos os dois gêneros analisados pelos sujeitos desta pesquisa. Primeiramente a *Receita* de Nicholas Behr (FIORIN, 2006, pp. 71-72) e depois a letra de canção *Os Anjos* de Renato Russo e Dado Villa Lobos (1993).

RECEITA

Ingredientes

2 conflitos de gerações
4 esperanças perdidas
3 litros de sangue fervido

5 sonhos eróticos
2 canções dos beatles

Modo de preparar

dissolva os sonhos eróticos
nos 2 litros de sangue fervido
e deixe gelar seu coração

leve a mistura ao fogo
adicionando dois conflitos
de gerações às esperanças
perdidas

corte tudo em pedacinhos
e repita com as canções dos beatles
o mesmo processo usado com os
sonhos eróticos mas desta vez
deixe ferver um pouco mais e
mexa até dissolver

parte do sangue pode ser
substituído por suco de
groselha mas os resultados
não serão os mesmos

sirva o poema simples ou com
ilusões³

OS ANJOS

Letra: Renato Russo
Música: Dado Villa Lobos

Hoje não dá
Hoje não dá
Não sei mais o que dizer
E nem o que pensar.

Hoje não dá
Hoje não dá
A maldade humana agora não tem nome
Hoje não dá.

Pegue duas medidas de estupidez
Junte trinta e quatro partes de mentira
Coloque tudo numa forma
Untada previamente
Com promessas não cumpridas

Adicione a seguir o ódio e a inveja
As dez colheres cheias de burrice
Mexa tudo e misture bem
E não se esqueça: antes de levar ao forno
Temperar com essência de espírito de porco,
Duas xícaras de indiferença
E um tablete e meio de preguiça.

Hoje não dá
Hoje não dá
Está um dia tão bonito lá fora
E eu quero brincar

Mas hoje não dá
Hoje não dá
Vou consertar a minha asa quebrada
E descansar.

Gostaria de não saber destes crimes atrozes
É todo dia agora e o que vamos fazer?
Quero voar prá bem longe, mas hoje não dá
Não sei o que pensar e nem o que dizer

Só nos sobrou do amor
A falta que ficou.

Episódio 4

21/03/09

Nesse episódio, as professoras estão realizando uma análise comparativa dos dois textos acima destacados:

Cristina: *Quando eu olhei a estrutura não me remeteu a uma receita, pra mim... É uma música. E é uma música (riso solto), nada me remetia a uma receita. Também eu acho que se eu começasse a ouvir a música: hoje não dá, hoje não dá (...). Eu continuaria pensando que é uma música. Então eu preciso de todos os elementos juntos para dizer que aquilo é um gênero ou é um gênero que parece com outro. Ou são gêneros misturados.*

Leci: *Essa pergunta aqui me lembrou do dia da aula da profª. Cláudia quando ela deu o exemplo do telejornal. Era o mesmo tema, uma tragédia acontecida lá, mas duas maneiras de dar a notícia. Dois estilos. Quer dizer, o tema é o mesmo, pelo Jornal Nacional ou Datena, por exemplo, é uma forma diferente (olha para Maíra). Estilos diferentes de noticiar.*

Leci: *Mas tem que ter o estilo aqui, tem que ter a temática, tem que ter (...). Então agora fiquei confusa (...). Eles se distinguem? Se separam?*

Lena: *Indissociáveis. Eu não posso formar um gênero (...). Se formar o gênero, eu tenho que ter os três, eu não tenho dois.*

Leci: *Tem que ter os três!*

Lena: *Tem que ter os três (faz o número três com os dedos). Isso é o que eu entendi. (olha para as pesquisadoras)*

Leci: *Tem que ter os três. Estilo (demonstra confiança)*

Lena: *Mas eu posso ter estilos diferentes!*

Júlia: *Então o que acontece quando se trabalha com texto, sem ter o conhecimento do que pode ser trabalhado com os gêneros discursivos em sala, é apenas trabalhar com um dos elementos indissociáveis do gênero que é a estrutura composicional (...).*

Como observamos, as falas das professoras demonstram a internalização da teoria dos gêneros (BAKHTIN, [1952-53/1979] 2003). Na fala a seguir, isso pode ser evidenciado:

Exemplo 9:

“Eu precisaria de todos os elementos juntos para dizer que aquilo é um gênero ou é um gênero que parece com outro” (Cristina).

Nesse sentido, Cristina denota que o trabalho com o gênero não deve ser feito de forma mecânica em que se analisa apenas um dos seus elementos, deixando de lado outros. Dessa forma, em certa medida, a professora considera importante tratar o gênero como relações indissociáveis; considerando, assim, seus três elementos.

Ao longo do curso que ministramos, trabalhamos com diferentes gêneros discursivos e observamos que o primeiro elemento identificado pelas professoras, durante as análises, era a construção composicional. Como podemos analisar na voz de Cristina.

Exemplo 10:

“Quando eu olhei a estrutura não me remeteu a uma receita, pra mim, é uma música [...]”
(Cristina)

Acreditamos que tal prática docente se constitui a partir das práticas de trabalho com os textos propiciados pelos livros didáticos de Língua Portuguesa, os quais tendem a tratar o texto considerando-o, sobretudo, pelos seus aspectos composicionais; privilegiando apenas o tema e a estrutura dos textos que compõem esses instrumentos, mas dificilmente abordam as três dimensões sugeridas por Bakhtin. Além de pouco se trabalhar com os elementos discursivos, tais como: a esfera de produção e de circulação, os interlocutores a quem os textos se destinam, entre outros aspectos.

Ainda nos parece que esse tratamento dos textos por sua vertente composicional, remete-nos a determinadas práticas cristalizadas nas situações de ensino-aprendizagem de língua materna, na esfera escolar.

Segundo Rojo (2003, pp. 90-91), nos LDP, há “uma centração nos aspectos estruturais e formais do texto a ser produzido” ou compreendido, se pensarmos nas práticas didáticas de compreensão textual.

Além disso, a fala de Cristina: “*Ou são gêneros misturados*” nos leva a entender que ela já consegue perceber que há uma mistura de estilos no texto analisado que, de início, ela comenta que não consegue visualizar a receita, pois todos os elementos que seu olhar capturava a remetiam a uma música.

Na fala da professora, observamos dois aspectos acerca do trabalho com os gêneros em sala de aula: as fronteiras não rígidas entre eles e a dinâmica dos mesmos. Com base na fronteira dos gêneros, Cristina infere que, às vezes, um gênero se confunde com o outro, não possuindo limites nítidos entre si. Podendo ocasionar uma “mistura” entre os gêneros que na fala da professora são os *gêneros misturados*. Acreditamos que esse é um aspecto que deve ser observado pelo

professor anteriormente ao início do trabalho com os gêneros nas aulas de língua materna, pois, assim, ele poderá explorar de forma mais eficaz os gêneros escolares e, conseqüentemente, os que circulam fora da escola. No que se refere à dinâmica, observamos que os gêneros não são estruturas rígidas ou canônicas, pois suas formas composicionais são influenciadas por outros elementos.

Essas observações nos remetem ao dizer de Bakhtin ([1952-53/1979] 2003) quando afirma que os gêneros *são relativamente estáveis*. Podemos dizer, então, que os gêneros são construções sociais, históricas que se constituem como enunciados concretos, imbricados de valores e sentidos, e acolhidos por determinados sujeitos em diferentes situações de comunicação verbal.

Desse modo, o enunciado de Cristina nos sugere que ela conseguiu perceber a fronteira entre os gêneros (receita e letra de canção) porque foi mantida sua construção composicional e seu estilo. Como se percebe no trecho da música “Os anjos” – Renato Russo em que se constitui a construção composicional de uma receita no corpo da letra de canção:

Exemplo 11:

“Pegue duas medidas de estupidez
Junte trinta e quatro partes de mentira
Coloque tudo numa forma
Untada previamente
Com promessas não cumpridas

Adicione a seguir o ódio e a inveja
As dez colheres cheias de burrice
Mexe tudo e misture bem
E não se esqueça: antes de levar ao forno
Temperar com essência de espírito de porco,
Duas xícaras de indiferença
E um tablete e meio de preguiça”.

Nesse sentido, queremos registrar que o professor precisa analisar, continuamente, seu planejamento e se mostrar aberto para replanejar quando for necessário se a sua proposta de trabalho abarcar o estudo de gêneros discursivos. Do mesmo modo, acreditamos que os cursos de formação precisam dar conta das discussões atuais que pretendem abarcar os novos estudos acerca do ensino-aprendizagem de língua materna.

Cabe-nos também explorar a relação do discurso verbal com a situação extraverbal que o concebe. De acordo com Bakhtin/Volochinov (1926, p.5),

entendemos que a situação extraverbal compreende três fatores: “o horizonte espacial comum a todos os interlocutores, o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores, e sua avaliação comum dessa situação”. Ilustradamente, podemos tomar o episódio apresentado no início desta seção para dialogarmos acerca desses três fatores.

Em relação ao horizonte espacial comum, temos a sala de aula da escola Couto Magalhães onde foi realizado o curso. Já como interlocutores, temos as professoras — Cristina, Leci, Lena e Julia e as pesquisadoras. No que se refere ao conhecimento e à compreensão comum, consideramos a análise do gênero letra de canção — “Os anjos”, a qual foi mediada pela questão 06 do roteiro: *A letra de música “Os Anjos” de Renato Russo permite que façamos comentários como fez Fiorin sobre o texto de receita poética de Nicolas Behr (pp. 71-72)? Explique.*

No episódio, observamos que a compreensão por parte das professoras deu-se de forma coletiva, em que cada uma expôs seu entendimento acerca da questão. A nosso ver, os diálogos estabelecidos pelas professoras contribuíram para que elas pudessem responder ao que foi proposto. Para chegarem à resposta pretendida, elas precisaram retomar leituras já realizadas, neste caso, o texto de Fiorin, a aula inaugural dada pela professora Cláudia e as aulas ministradas pelas pesquisadoras.

E o último fator é a avaliação comum. Esta ocorreu no momento em que Júlia afirma que, no ensino-aprendizagem do gênero, devemos trabalhar os três elementos que o constituem:

Exemplo 12:

“Então o que acontece quando se trabalha com texto, sem ter o conhecimento do que pode ser trabalhado com os gêneros discursivos em sala, é apenas trabalhar com um dos elementos indissociáveis do gênero que é a estrutura composicional (...)”. (Júlia)

Outro dado interessante da fala de Júlia é o reconhecimento do trabalho com o texto e com o gênero. Segundo ela, o uso do texto em sala de aula implica, em certa medida, em um tratamento do mesmo apenas pela sua forma composicional. Todavia, em um bom trabalho com os gêneros discursivos, é necessário que se levem em consideração seus elementos indissociáveis. Para nós, é importante que o professor tenha ciência do tratamento didático que deve ser feito quando se toma os gêneros como objeto de ensino-aprendizagem.

Diante do que foi exposto, gostaríamos de observar, também, que para Bakhtin/Volochinov (1926) a situação extraverbal não está ligada tão somente à questão das pausas, gestos. Ela envolve também os três fatores já mencionados “o horizonte espacial comum a todos os interlocutores, o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores, e sua avaliação comum dessa situação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1926, p.5).

Nos fragmentos a seguir, temos falas de algumas professoras, em que observamos pausas, risos, olhares. Entretanto nossa compreensão de todos os enunciados só será possível, se levarmos em conta o discurso verbal e todos os elementos constitutivos da situação extraverbal.

Exemplo 13:

“Algumas palavras já estão em desuso, por exemplo, venho por meio desta, comunicar a Vossa Senhoria (...). E pessoa a quem estava destinado aquele ofício não era assim tão (...). (Estela)
Tão Vossa Senhoria! (Risada) (Cristina)
Tão importante (...). (Olha para Cristina). Tão Vossa Senhoria, não é”?! (Estela – Episódio 3)

Exemplo 14:

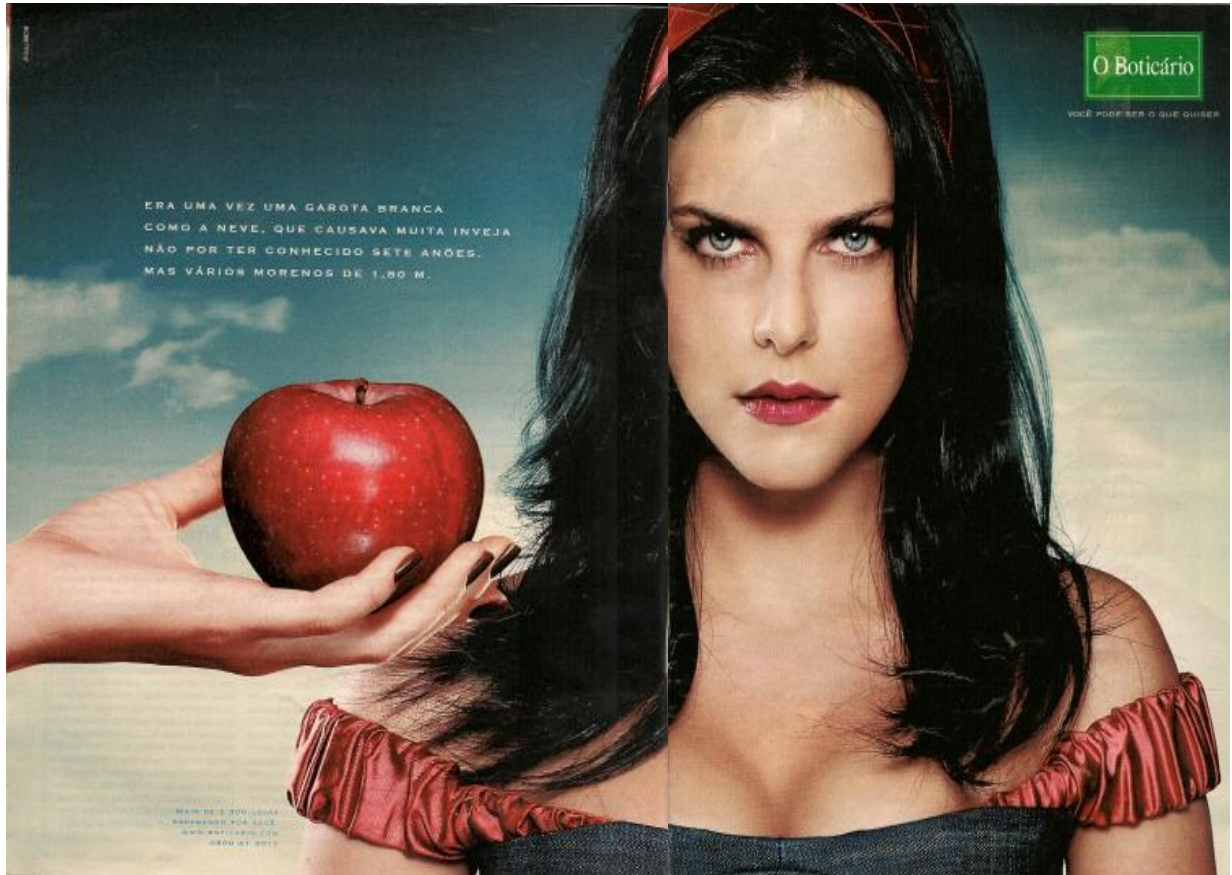
“Tem que ter os três (**faz o número três com os dedos**). Isso é o que eu entendi (...) (**olha para as pesquisadoras**) – (Lena)
Tem que ter os três. Estilo! (**demonstra confiança**)” – (Leci – Episódio 4)

Com base nessas considerações, acreditamos que o professor no ensino-aprendizagem de gêneros discursivos precisa relacionar o discurso verbal e a situação extraverbal que os configuram. Todos esses aspectos foram relevantes para a construção desta pesquisa.

No próximo excerto, as duplas indicam avançar no aprendizado, refletindo acerca do gênero propaganda e acerca do que constitui esse gênero.

Episódio 5
04/04/09

FIGURA 3: Propaganda do Boticário (VEJA, 2005)



Revista Veja. Editora Abril. Edição 1916 – ano 38 - nº 31 – 3 de agosto de 2005, p.76-77.

Lena: Agora é você (aponta para Jose), fala! (Sorri)

P1: Vamos ouvir a Jose, porque hoje ainda não ouvimos a sua voz (sorri).

Jose: Ah, não! Eu não gosto de falar...

Júlia: Ah! Fala!

[...] (Jose olha para a propaganda, fecha e abre a revista, busca o olhar de Lena e fala)

Jose: É uma propaganda do Boticário. Ela está circulando na revista Veja. Tem texto, imagem. Aqui (aponta para o texto verbal na propaganda) [...] Começa tipo como uma historinha. (Ela lê um trequinho). “Era uma vez uma garota branca, lembrando a historinha da Branca de Neve. A mão que oferece uma maçã. Uma moça muito bonita, perfeita. Traços maravilhosos”. Que mais que tem aqui (olha para seu par). Ah! Aqui também tem a marca Boticário e diz que quem usa esse produto pode ser o que quiser, ou seja, você tem muitas ideias. Foi isso que eu vi... O que mais? (E olha novamente para seu par).

Lena: Nós comentamos também que aqui só por ter a palavra Boticário já traz... Todo mundo conhece. É um produto que... Veja qualquer um lê: jovem, adulto, qualquer pessoa mais velha lê. Porque perfume todo mundo usa. E não traz o produto, porque

com a marca todo mundo reconhece. E o que eu achei interessante é que [...] (Ela pega a revista e começa a ler a outra parte da historinha citada por Jose) “Era uma vez uma mulher que causava muita inveja, não porque conhecia os sete anões, mas por conhecer vários homens de um metro e oitenta. (Olha para os outros pares) Gente [...] que mulher é essa? Que conhece vários? Conhecidos?!!! Olha esses “conhecidos”, né? Não é de causar inveja.. dependendo do sentido dessa palavra conhecidos? Se bem que hoje em dia é sucesso quem “conhece” vários homens, entre os jovens né? Fica com um hoje, outro amanhã... Ficar, conhecer. Então causa inveja. E a palavra inveja também a questão da beleza, bonita, jovem, olhos azuis. Todo mundo quer ser a branca de neve. Ninguém quer ser a madrasta, nem aparece a bruxa.

Jose: *Aparece aqui a mãozinha. (Aponta para a propaganda)*

Lena: *Só aparece a mãozinha.*

P1: *Mas observem que até a mão não é a mão daquela que aparece. Até a bruxa é bonita (todas riem).*

Apesar de parecer longo, esse episódio traduz poucos minutos em que os enunciados de Jose e Lena e de outros pares foram encontrando apoio nas interações entre si e com outros pares.

Nessa perspectiva dos três elementos que caracterizam um gênero discursivo, observa-se que as duas professoras (Lena e Jose) analisam a propaganda e, na interação, Jose, em certa medida, discorre sobre a *construção composicional*:

Exemplo 15:

“Tem texto, imagem. [...] Ah! Aqui também tem a marca Boticário” (Jose).

Já a voz de Lena demonstra que ela fala sobre o conteúdo temático:

Exemplo 16:

“Gente... que mulher é essa? Que conhece [...] vários? Conhecidos!!! Olha esses “conhecidos”, né? Não é de causar inveja... dependendo do sentido dessa palavra conhecidos? Se bem que hoje em dia é sucesso quem “conhece” vários homens, entre os jovens né? Fica com um hoje, outro amanhã... Ficar, conhecer. Então causa inveja. E a palavra inveja também a questão da beleza, bonita, jovem, olhos azuis” (Lena).

Lena ainda sugere uma pista sobre o *estilo do gênero*:

Exemplo 17:

“E não traz o produto, porque com a marca todo mundo reconhece” (Lena).

Notamos também que Jose indica acerca do contexto de produção e circulação do gênero.

Exemplo 18:

“Ela está circulando na revista Veja” (Jose).

Nesse sentido, os depoimentos de Lena e Jose nos revelam os três elementos constitutivos do gênero propaganda analisado e nos levam a pensar que o gênero não pode ser estudado de forma mecânica, ou seja, considerarmos os seus elementos constitutivos de forma isolada. Sobretudo, é preciso lembrar que o ensino-aprendizagem dos gêneros discursivos também deve abarcar suas esferas de produção, circulação e recepção, como vemos nas reflexões de nossos sujeitos. Sobre esse aspecto, encontramos em Rojo (2005):

[...] diferentemente de posições estruturais ou textuais, nessa abordagem (**teoria bakhtiniana**), os gêneros e os textos/enunciados a eles pertencentes, não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência aos elementos de sua situação de produção (ROJO, 2005, p.196).

A situação de produção é importante para que possamos compreender que o todo do enunciado está intrinsecamente ligado aos interlocutores, à esfera de produção, circulação e recepção onde o gênero foi produzido e circula. De forma ilustrativa, recorreremos ao episódio 3 em que a professora, de modo implícito, discorreu sobre as diferenças de estilo no ato de enunciar uma mesma notícia em dois telejornais diferentes.

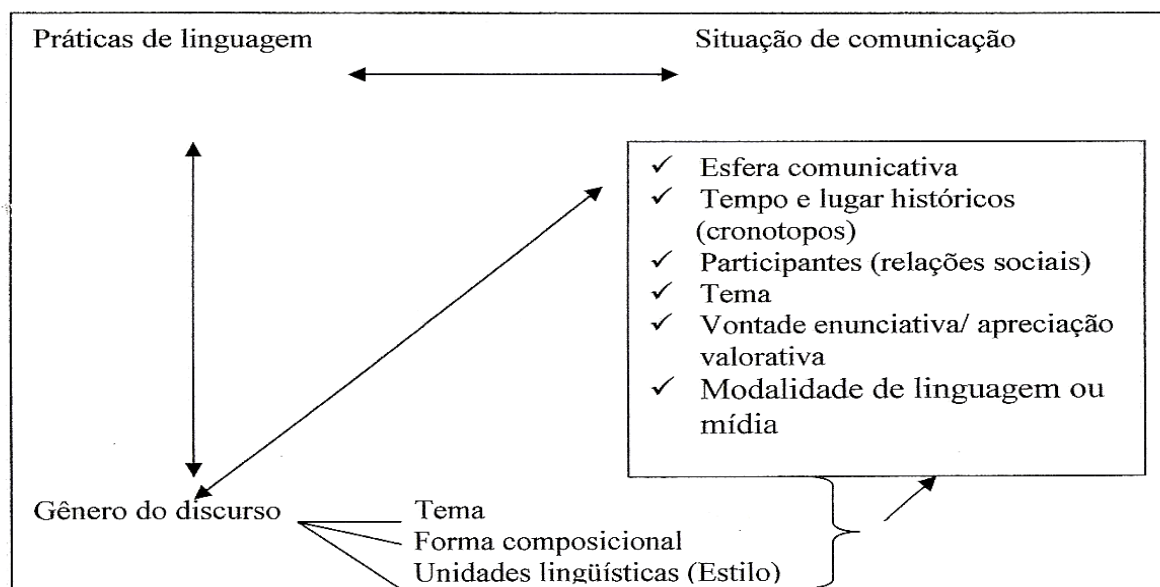
Exemplo 19:

“Essa pergunta aqui me lembrou do dia da aula da profª. Cláudia quando ela deu o exemplo do telejornal. Era o mesmo tema, uma tragédia acontecida lá, mas duas maneiras de dar a notícia. Dois estilos. Quer dizer, o tema é o mesmo, pelo Jornal Nacional ou Datena, por exemplo, é uma forma diferente (olha para Maira). Estilos diferentes de noticiar”. (Leci)

Podemos dizer, ainda, que a professora conseguiu perceber que o estilo dos locutores dos telejornais — *Jornal Nacional* e *Brasil Urgente* são influenciados, fortemente, pelos interlocutores que assistem aos programas.

Com base em Rojo (2005), acreditamos que o ensino-aprendizagem dos gêneros discursivos deve levar em conta todas as suas dimensões, assim demonstradas pela autora:

FIGURA 4: Dimensões dos gêneros do discurso³³:



Observamos, a partir do quadro acima, que os três componentes do gênero discursivo não podem ser analisados individualmente, tampouco se pode deixar de levar em consideração os fatores sócio-históricos, tais como a esfera da comunicação humana em que se produziu o discurso, sua circulação, os participantes envolvidos, além da modalidade de linguagem em que o gênero será veiculado.

Como já salientamos no capítulo II, para o trabalho com gêneros discursivos, é necessário que se considere, primeiramente, os aspectos sócio-históricos da situação de comunicação e, como defende Bakhtin (1952-53/1979), analisar a vontade enunciativa do locutor, seus objetivos, procurando observar o acento valorativo que recai sobre os interlocutores e, em seguida, pesquisar as marcas linguísticas pertinentes ao estilo e à construção composicional do gênero.

³³ Fig.1 (ROJO, 2005, p.198).

Podemos dizer também que a interferência de Lena, P1 e Júlia, como se percebe nos fragmentos a seguir, colaborou para a produção dos enunciados de Jose, que a nosso ver, apresentaram-se como resposta a esses estímulos.

Exemplo 20:

“Agora é você (aponta para Jose), fala! (Sorri)- (Lena)
 Vamos ouvir a Jose, porque hoje ainda não ouvimos a sua voz (sorri). (P1)
 Ah, não! Eu não gosto de falar... (Jose)
 Ah! Fala”! (Júlia)

Nesse excerto cabe-nos realçar que os enunciados de Jose nos remetem, em certo ponto, a outro conceito-chave bakhtiniano: o *não-álibi da existência*. Este foi cunhado por Bakhtin (1919-21) em seu ensaio filosófico *Para uma filosofia do ato*.

O enunciado de Jose “Ah, **não!** Eu **não** gosto de falar!” nos sugere que essa professora tenta se colocar fora do diálogo; negando duas vezes a sua possibilidade de participação ao ser interpelada por Lena e P1. Acreditamos que essa postura, em certa medida, esteja ligada à dificuldade de Jose em se expor oralmente. Isso foi percebido pelas duas pesquisadoras logo no início do curso. Apesar de Jose se mostrar muito atenta ao que era proposto pelas professoras pesquisadoras, participando de todas as atividades, é importante evidenciar que, nos momentos em que abríamos espaço para a reflexão coletiva, ela começava a mexer em seus materiais, abaixava a cabeça, sorria de modo tímido como se quisesse se “esconder” dos outros pares e das pesquisadoras. Dessa forma, procuramos estimulá-la sempre que percebíamos um leve desejo de expor oralmente suas ideias. Como se mostra no exemplo a seguir em que se observa a voz de Jose:

Exemplo 21:

“É uma propaganda do Boticário. [...] Foi isso que eu vi... O que mais? (E olha novamente para seu par)” (Jose).

Na aula anterior ao episódio seguinte, dialogamos com os sujeitos desta pesquisa acerca do livro didático de português (LDP) com o qual estavam trabalhando em 2009 e solicitamos que os trouxessem para o próximo encontro. É importante destacar que as pesquisadoras também levaram para essa aula alguns dos livros didáticos com os quais trabalhavam.

Em dupla, as professoras iniciaram uma análise do livro didático de português, respondendo ao roteiro abaixo. Nesse episódio, as duplas discutem sobre as questões **d/e**.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE
LINGUAGEM - MESTRADO**

Roteiro para Análise do Livro Didático de Português

- I – Você irá analisar o LDP com o qual trabalha, tendo como base os seguintes critérios:*
- a) Quem são os/as autores/as desse LDP? Há algum registro sobre a formação dos/as mesmos/as? Ano de publicação? Outra informação relevante?*
 - b) Como esse LDP é dividido?*
 - c) Observe cada parte do livro. Em cada novo capítulo, a parte inicial traz algum gênero discursivo? Registre-os.*
 - d) Agora, focando sua atenção para o gênero PROPAGANDA, revise cada unidade e observe se há a presença desse gênero. Analise como o gênero propaganda é trabalhado. Há exercício de interpretação para esse gênero? Traz perguntas que se voltem para os três elementos indissociáveis do gênero (Conteúdo temático, construção composicional e estilo)?*
 - e) Como você trabalharia esse gênero em sala?*

Episódio 6

25/04/09

FIGURA 5: Propaganda da Tchenos (SARMENTO, 2006)

5 Observe esta propaganda.

www.technos.com.br

*Não se esqueça que é
pelo pulso que você sente
os batimentos do coração.*

Produzidos na Zona Franca de Manaus

TECHNOS
Qualidade em tudo

No Dia dos Namorados, dê um presente de verdade. Dê um Technos.

120

a) Como você interpreta esse anúncio publicitário?

b) Como se classifica a palavra **que** nas duas orações do texto? Por quê?

c) Na ordem direta, teríamos: "Não se esqueça (de) **que** você sente os batimentos do coração pelo pulso". Classifique a frase introduzida pela conjunção **que**.

Português: Leitura, produção e gramática. Leila Lauar Sarmento. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006. Editora Abril.

Vera: *Que página? (pergunta, olhando para Estela, seu par) 220, 120, a do relógio. Tchenos, né? (Aponta a imagem da propaganda para Estela). Então aqui... (coloca o livro didático no colo e tenta ler a pergunta do roteiro, quando Estela diz...)*

Estela: *Dá pra mim, deixa que eu seguro pra você! (Ela pega o livro e o segura de forma que as demais duplas possam visualizar a propaganda que estão analisando).*

Vera: *Se fosse um trabalho voltado aos gêneros discursivos, qual pergunta se voltaria para a construção composicional, o estilo e o tema? (Lê para o grupo essa questão). Bem as perguntas, nós analisamos assim. A construção composicional não tem como trabalhar aqui. Segundo uma proposta que trabalha com os gêneros discursivos, por quê? Precisaria de mais uma propaganda, para se realizar um trabalho acerca da imagem, do não-verbal, do verbal. Agora quanto ao tema e ao estilo sim. Nós verificamos que em relação ao tema, poderia ser a pergunta “A” que está aqui (aponta para o livro): Como você interpreta essa propaganda? Apesar de ser bem extensa e ampla essa interpretação, ele poderia ir chegando ao tema. Agora quanto ao estilo, observamos que na “B” e na “C”, o autor explora muito a conjunção “que” que tem a ver com a gramática, com os recursos da língua, como você vai se posicionar, como você se dirige a alguém. Aí nos verificamos, está certo né, Estela? Nós verificamos que são a “B” e a “C” que se referem ao estilo.*

P2: *Estela, por favor, leia para o pessoal o texto verbal da propaganda!*

Estela: *Não se esqueça que pelo pulso você segue os batimentos do coração. (Levanta a revista e a vira mostrando para as outras duplas). Meninas (...)*

Lena: *Adoro gente inteligente! (Fala rindo e se refere aqui a quem criou a propaganda)*

Estela: *E na parte inferior, “No dia dos namorados dê um presente de verdade. Dê um Tchenos!”*

Vera: *Então nós pensamos assim, se fôssemos trabalhar com essa propaganda em sala, primeiro nós não iríamos trabalhar com esse exemplo. Mesmo que esse exemplo estivesse em nosso livro didático em sala, iríamos levar cartazes com outras propagandas, revistas como vocês fizeram aqui, através do retroprojeto também estaríamos analisando outras propagandas e só depois iríamos mostrar essa do livro didático.*

Os enunciados produzidos, durante este episódio, denotam a interação entre as participantes como um fator importante para a construção dos sentidos acerca da tríade que Bakhtin nos apresenta para caracterizar um gênero discursivo. Além disso, destacamos que as professoras expõem suas ideias de forma tranquila. Isso pode ser notado quando Lena “Fala rindo”:

Exemplo 22:

“Adoro gente inteligente”! (Lena)

Esse dado nos mostra, também, que Lena se sentiu à vontade para participar do diálogo diante da análise de Estela.

Vera e Estela analisam o exercício de compreensão do LDP, respondem à questão **d** e Vera diz:

Exemplo 23:

“A construção composicional não tem como trabalhar aqui. Segundo uma proposta que trabalha com os gêneros discursivos, por quê? Precisaria de mais uma propaganda, para se realizar um trabalho acerca da imagem, do não-verbal, do verbal” (Vera).

Este excerto nos permite entender que Vera parte da observação da construção composicional, em seguida reflete sobre o tema e o estilo. Embora percebam que é necessário como esclarece Paes Barros (2008, p.27), que o professor precisa organizar “um banco de textos do gênero a ser ensinado”, elas ainda não demonstram compreender que a construção composicional e o estilo compõem o gênero analisado. Em relação ao estilo, a dupla já indica ter avançado no aprendizado, pois Vera argumenta pedindo apoio à Estela:

Exemplo 24:

“Agora quanto ao estilo, observamos que na “B” e na “C”, o autor explora muito a conjunção “que” que tem a ver com a gramática, com os recursos da língua, como você vai se posicionar, como você se dirige a alguém. Aí nos verificamos, está certo né, Estela? Nós verificamos que são a “B” e a “C” que se referem ao estilo” (Vera).

No dizer de Bakhtin ([1952-53/1979] 2003, p.266), “o estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais [...]”. Bakhtin até aceita que o estilo possa ser analisado de forma independente, mas defende que para um trabalho “eficaz” tem que se considerar também a natureza dos gêneros. Ou seja, a construção composicional, o estilo e o tema constituem o todo do enunciado. Mas cabe ressaltar que essa dupla vem aos poucos atribuindo significados (re) construindo as três dimensões que compõem o gênero discursivo. Outros exemplos, agora retirados dos relatos em diário produzidos pelas professoras Vera e Lena, merecem ser observados:

Exemplo 25:

“Levar o gênero propaganda para a sala de aula, com o objetivo de explorar os três elementos indissociáveis – tema, estrutura composicional, etilo, contribuirá para o desenvolvimento de uma leitura mais crítica...” (Vera, 15/04/09).

Exemplo 26:

"Nessa aula, continuamos trabalhando com o gênero propaganda, mas desta vez como ela aparece no livro didático e verificamos como os autores [...] trabalham com esse gênero e também como exploram suas características (estilo, tema e construção composicional) em cada questão" (Lena, 25/04/09).

Voltando ao episódio 6, vemos que Estela participou desse diálogo ora como apoio para estimular Vera a expor seus pontos de vista, ora procurou envolver as outras duplas presentes; segurando a revista para facilitar a leitura de Vera e também mostrando a propaganda que estava analisando para todos/as que se integravam coletivamente a esse momento.

No episódio seguinte, as professoras discutem acerca da dicotomia entre gêneros textuais e gêneros discursivos; reportando essa discussão, em certa medida, ao material com o qual trabalham no cotidiano.

Episódio 7

08/04/09

Vera: *Pelo o que eu estou entendendo tem trabalho com a teoria dos gêneros textuais e também discursivos. É isso?*

P1 - *Há autores de livros didáticos que dizem trabalhar com Bakhtin. Agora se você analisa o Livro Didático de português, encontra alguma discussão acerca do pensamento de Bakhtin no manual do professor, mas você vai folheando o livro e percebe que, na verdade, é um trabalho com gênero textual e não discursivo, pois se considera apenas a materialidade. Às vezes a construção composicional e para por aí.*

Vera: *Há uma mistura. Aí vai depender do professor, separar isso. Eu preparei uma apostila para o 9º ano para a Prova Brasil. Selecionei textos do Cereja e outros. Trabalhei o texto e fiz perguntas em relação ao discurso. Quem é o personagem? Vocês acham... (pergunta direcionada às pesquisadoras)... Que eu trabalhei com o discurso, com gênero discursivo ou textual... Eu posso continuar a trabalhar assim?*

Rosa: *Nesse caso é gênero textual (...). Ou discursivo? E nisso que eu faço confusão!*

Nesse episódio, os enunciados de Vera, Rosa e P1 nos levam a refletir que a releitura da teoria bakhtiniana acerca dos gêneros discursivos está presente em documentos oficiais, pesquisas científicas, simpósios, fóruns, livros didáticos de português, etc., mas ainda parece se manter muito distante dos saberes construídos pelos professores que se encontram em sala de aula ou em formação.

Em consonância com os registros orais de Vera e Rosa, Maíra e Estela também demonstram dificuldade para entender essa dicotomia, no fragmento dos relatos em diário, e dizem:

Exemplo 27:

"Há aproximadamente dois anos comecei a ouvir falar em gêneros textuais, como disse no início desse texto, estarei aprendendo, pois agora sei que usarei o **termo correto**" (Estela, 14/03/09). (Grifo nosso).

Exemplo 28:

"No começo tudo estava obscuro, apesar de ter conhecido os gêneros textuais no *Gestar* I, II e III. Mas agora asseguro que a minha prática de leitura com o gênero propaganda, com certeza não será a mesma. Por isso a prática de leitura com os gêneros discursivos deveria ser apresentada em outras disciplinas, não só no português" (Maíra, 29/04/09).

Notamos, nos exemplos acima, que Maíra e Estela reconheciam o conceito de gênero textual em decorrência de suas participações em cursos de formação continuada promovidos pelo MEC em colaboração com a SMEC e a SEDUC (Secretaria de Estado de Educação). Em contrapartida, observamos que as professoras começaram a questionar suas próprias práticas no que tange ao trabalho com os gêneros discursivos.

Essas considerações feitas pelas professoras nos remetem, em boa parte, a obras como: *Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula*. Esse estudo foi organizado pela prof^a Dr^a Maria Rosa Petroni³⁴ e apresenta reflexões de diferentes autores mato-grossenses acerca do trabalho com gêneros discursivos. Nesse sentido, cabe-nos ressaltar que essas discussões e os registros de Maíra e Estela nos fazem pensar que pode ser possível operacionalizar um trabalho com gêneros discursivos em sala de aula, mas também que, para que isso ocorra, é necessária a capacitação dos professores ou haja um par mais avançado que possa interagir com os professores e, assim, promover esse avanço nas aulas de língua portuguesa.

É importante compreender, ainda, que, atualmente, o professor já pode contar com diferentes materiais que podem ser levados para sala de aula e que podem contribuir para a efetivação do ensino-aprendizagem de gêneros no espaço escolar,

³⁴ Professora - pesquisadora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

como o Programa *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*³⁵ (2002/2010), por exemplo.

Outro fato a salientar é que Maíra sugere que a prática de leitura com gêneros discursivos abarque outras disciplinas e não apenas a língua portuguesa. Embora esta pesquisa volte seu estudo para o ensino-aprendizagem de língua materna, concordamos com a proposta de Maíra, uma vez que todas as áreas do conhecimento trabalham com textos. Nesse sentido, acreditamos que caberia à escola e à secretaria de educação promoverem cursos de formação contando com a presença de todos os professores da instituição a fim de que todos pudessem conhecer o novo paradigma que sustenta o ensino de línguas.

Modro (2008), discutindo acerca do ensino de português, pontua algumas questões sobre as quais se devem refletir: “o que de fato se caracteriza como gênero do discurso e até que ponto, e em que sentido podemos assimilar o conceito de gêneros discursivos/ gêneros textuais”? (MODRO, 2008, p.70)

Os questionamentos desse pesquisador nos levam a pensar que, em primeiro lugar, a academia, e mais categoricamente, os cursos de Letras, os momentos de estágio e também os programas de pós-graduação precisam aprofundar as discussões sobre texto e discurso, gêneros textuais e gêneros discursivos, pois essas discussões instauram implicações teórico-metodológicas que podem contribuir para o alargamento das novas diretrizes que abarcam o ensino de línguas. Em segundo, vale comentar que a teoria e a prática precisam estar imbricadas quando se pensa em redimensionar o trabalho com as atividades de linguagem nas aulas de língua materna, em programas ou em cursos de formação continuada e, principalmente, no dia-a-dia do professor.

Rojó (2005) defende que há pesquisas ligadas ao estudo acerca dos gêneros discursivos e outras pesquisas vinculadas a gêneros textuais. Para essa autora:

[...] teoria dos gêneros do discurso – centra-se, sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos em seus aspectos sócio-históricos [...] e a teoria dos gêneros de textos – na descrição da materialidade textual (ROJO, 2005, p. 185).

³⁵ A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o futuro é uma iniciativa do Ministério da Educação e da Fundação Itaú Social. Esse projeto objetiva “contribuir para a formação de professores, visando à melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras”. (Disponível em: <http://olimpiadadelinguaportuguesa.mec.gov.br/olimpiada> acessado em (16/05/2010).

Vale lembrar que Bakhtin ([1952-53/1979] 2003, 283) nos alerta acerca da variedade de gêneros e que ela “é determinada pelo fato de que os gêneros são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação”. Sabemos também que essa variedade já chegou ao livro didático de Português.

Sendo assim, é interessante destacar que o professor precisa assumir uma postura reflexiva diante do que lhe é exposto, ou seja, se ele vai trabalhar com um livro didático de português, precisa conhecer esse instrumento pedagógico. Não basta aceitá-lo apenas porque o livro foi escolhido em virtude do guia do Programa Nacional do Livro Didático³⁶ (PNLD) ou porque um representante de uma editora deixou o material disponível para análise da equipe de professores, ou ainda porque é o livro mais adotado nas escolas da sua região, além de outras questões; enfim, analisar o livro que será adotado em sua inteireza é condição fundamental para a realização de um bom trabalho.

Signori (2008, p.226) afirma que “aprender com os pares nas práticas cotidianas na escola e também com os eventuais interlocutores não diretamente envolvidos nas práticas” contribui com a busca de acesso a um conhecimento linguístico mais amplo.

Nesse sentido, nos reportamos ao fragmento do relato em diário de Leci que em seu registro demonstra que a interação entre os pares possibilitou o esclarecimento de dúvidas acerca do conteúdo trabalhado no curso.

Exemplo 29:

“Posso afirmar que esta aula foi muito produtiva, assim como as outras, pois nos proporcionou, novamente, debates entre os pares e a solucionar problemas pertinentes ao trabalho com o gênero discursivo” (Leci, 29/04/09)

O episódio seguinte acentua nossa discussão em direção à ação pedagógica do professor e nos leva a pensar no trabalho com o gênero discursivo tomado como objetos de ensino-aprendizagem:

³⁶ O PNLD - Programa Nacional do Livro Didático tem por objetivo oferecer a alunos e professores de escolas públicas do ensino fundamental, de forma universal e gratuita, livros didáticos e dicionários de Língua Portuguesa de qualidade para apoio ao processo ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula. (Disponível em: www.portalmeec.gov.br acessado em 18 de abril de 2010.)

Episódio 8

15/04/09

Cristina: *Por exemplo, a gente pede para os alunos fazerem seminário. Geralmente no Ensino Médio.*

Lena: *Não... Fundamental também.*

Cristina: *É (...). Mas é mais comum no ensino médio. Aí o professor fala, quero que vocês façam um seminário. Aí fala para a criança quais são os temas e manda a criança lá pra frente. Quer dizer, o professor já preparou uma aula para ela, um seminário para ela entender o discurso, como que se formata aquilo. Então ela tem esse exemplo? Ela convive nessa situação, no caso desse, um estilo mais formal? Ela convive nessa esfera de atividade do seminário? Ela convive como o professor deve ter convivido na graduação? Não. Então ela não convive, ela não domina, não domina aquela esfera, né. O professor exige sem fazer com que ela compreenda. Muitas vezes acontece de um colega do ensino médio falar assim: tá no ensino médio e não sabe nem fazer um seminário.*

Vera: *Mas não ensina.*

Cristina: *Mas ele ensinou? Ou fez uma atividade de pesquisa para ele entender a esfera do resumo ou gênero resumo? O que a gente entendia na nossa época era ir riscando o que era mais importante e copiar. Já foi trabalhado esse gênero com ele?*

Vera: *As matrizes de referências aqui do Saeb dizem... Aqui diz assim que o ensino da língua portuguesa deve ser voltado para o domínio do ensino da língua no uso social. É (...). Eu tenho que dominar bem esse gênero para quê? Por que eu tenho que conhecer? Vai servir para mim em que momento? Aí eu acho que é mais ou menos isso... Ih (...). Todo mundo ficou quieto olhando para mim... (riso tímido)*

Com Bakhtin ([1970-71] 2003), acreditamos que ao fazermos perguntas, participamos de discursos presentes e anteriores (já ditos) em que os processos de compreensão se afiguram. Isso se apresenta nas vozes de Lena, Estela e Vera, a partir da reflexão acerca das práticas de ensino-aprendizagem na esfera escolar, as quais também se constituem nas relações dialógicas escolares de ensino de língua materna.

Tais relações dialógicas escolares, a nosso ver, estão representadas de forma categórica no enunciado das professoras, no momento em que elas fazem reflexões acerca das práticas escolares no que se refere ao seminário. Isso se reflete nas práticas de cobrar do aluno uma apresentação oral destituída de um ensino sistematizado do gênero e, ainda, como um meio para verificação de conteúdos de língua portuguesa, ensinados ou pesquisados (BARROS-MENDES, 2005, FERREIRA, 2009).

Cabe-nos ressaltar que Barros-Mendes (2005), em uma pesquisa voltada para os gêneros orais públicos, destaca as constantes transformações sociais que

vivenciamos e afirma que trabalhar com esses gêneros (seminário, debate, apresentações orais, etc.) constitui-se em:

Um saber que precisa, portanto, ser ensinado e aprendido por sua legitimidade para a ação dentro do contexto sócio-histórico atual, que exige que os sujeitos sejam preparados para as situações comunicativas diversas, daí sua transformação em objeto de ensino-aprendizagem (BARROS-MENDES, 2005, p.21).

Como vemos, esses gêneros devem ser considerados, segundo a autora, objetos de ensino para aulas de língua materna, ou seja, caso o professor opte por trabalhar com o gênero seminário, terá que se fundamentar acerca da esfera, dos interlocutores, do momento sócio-histórico; enfim do todo desse enunciado, lançando-o a uma corrente discursiva em que a índole de relações dialógicas se configure.

Com bem explica Paes de Barros (2008, p. 29), “o trabalho com gêneros discursivos requer tempo de pesquisa acerca de seu contexto de produção, circulação e recepção e para elaboração do planejamento de ensino”. Essa outra postura frente ao ensino de língua materna, em boa parte, requer, como já dissemos, não só esforço do professor, mas também dos órgãos oficiais que promovem cursos de formação continuada e são responsáveis pelas políticas públicas vigentes em nosso país.

Outra questão importante que queremos ressaltar é uma possível (re) organização curricular da disciplina língua portuguesa para que os professores soubessem, de antemão, quais objetos de ensino-aprendizagem foram realmente ensinados nas séries anteriores. No nosso ponto de vista, a organização curricular, tendo o gênero como uma das bases desde os anos iniciais do Ensino Básico, permitiria aos alunos e professores conhecimento dos objetos de ensino ensinados na referida disciplina.

Nossa defesa por essa organização deve-se também à fala da professora Cristina, em que fica claro que não há uma progressão curricular em língua materna:

Exemplo 30: “

“O professor exige sem fazer com que ela compreenda. Muitas vezes acontece de um colega do ensino médio falar assim: tá no ensino médio e não sabe nem fazer um seminário” (Cristina).

Ainda podemos afirmar que, na esfera escolar, encontraremos esse e outros discursos acerca do ensino, em que os professores, em boa medida, dizem que seus colegas dos anos anteriores não trabalharam determinados conteúdos. Com isso, nos parece que há ausência de uma postura reflexiva na e sobre a prática dos professores. Por fim, ressaltamos que as queixas dos docentes em relação a conteúdos ministrados ou não ministrados se configuram com uma das práticas didáticas construídas no âmbito das relações dialógicas escolares.

Podemos dizer também que, durante o curso, foi possível perceber que, ao se apropriar dos conhecimentos acerca do gênero propaganda, os pares vivenciam novas possibilidades de leitura. E mais ainda, é nesse evento dinâmico entre o *eu* e o *outro* que a interação constrói novos movimentos dialógicos, novos sentidos.

Podemos observar esses movimentos dialógicos como fator importante para o aprendizado, conforme os fragmentos de relatos em diário³⁷ a seguir:

Exemplo 31:

"Sabemos que a prática de leitura comumente usada em sala de aula não corrobora as práticas sugeridas aqui no curso. infelizmente o que se apresenta são atividades centradas na decodificação do texto escrito e, no máximo, uma leitura superficial; ficando os outros componentes do gênero sem serem explorados" (Cristina, 04/04/09).

Exemplo 32:

"[...] houve um aprendizado a mais, porque com a troca de ideias e exposições dos grupos, pode-se perceber que às vezes o meu colega vê alguma coisa que eu não percebi e quando há essa discussão no grupo maior, a aprendizagem acontece com mais intensidade" (Júlia, 08/04/09)

Exemplo 33:

"Como sempre, ao abrir para as discussões, conseguimos captar algo a mais através da visão dos colegas cursistas" (Lena, 18/04/09).

Tomados no seu conjunto, esses exemplos também nos remetem às discussões levantadas no início deste capítulo, que estão imbricadas nesta pesquisa, acerca da importância do *outro* na construção de novos aprendizados. Em Bakhtin/ Volochinov (1929, 1952-53/1979, 1970-71), os teóricos promovem

³⁷ Fragmentos dos relatos em diário de Cristina, Júlia e Lena.

discussões acerca “[...] Compreender é contrapor à palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN, 1929, p.132). Em outras palavras, entendemos que o processo de compreensão é dialógico, pois se constrói na interação.

Nessa perspectiva, entende-se que o trabalho com gêneros discursivos, considerados, em Schneuwly, 1994/2004, “megainstrumentos” para ensino-aprendizagem de línguas, solicita uma postura reflexiva e crítica dos formadores e, fundamentalmente, dos professores. Para tanto, deve-se traçar um percurso em que saberes acadêmico-científicos cheguem de forma mais eficaz à escola. É necessário um esforço conjunto que abarque os pressupostos bakhtinianos; mobilizando nas trocas entre esses pares (formador-professores-academia), ou seja, uma atitude responsiva e reflexiva diante de suas ações.

4.3 Pesquisa dialógica: movimentos reflexivos na formação docente

Durante o curso de formação, todas as atividades propostas também tinham como foco o objetivo de proporcionar a reflexão entre as pesquisadoras e professoras, sujeitos desta pesquisa.

Magalhães e Liberali (2004, p. 106) afirmam que o professor precisa, continuamente, refletir sobre suas escolhas, “interpretar e repensar suas compreensões que podem estar distorcidas ou escondidas pelo senso comum” e para além dessas questões, necessita investigar como estão construídas as estruturas institucionais em que são mobilizadas essas práticas sociais escolares.

Com efeito, observamos que, na maior parte das vezes, os professores atuam tendo como suporte os saberes construídos na formação inicial, o que não garante torná-los capacitados para lidar com a diversidade que envolve esse espaço multifacetado que é a sala de aula. Como demonstra o próximo evento.

Nessa aula, Cristina está participando da discussão e se posiciona:

Episódio 9

15/04/09

Cristina: Quando a gente está em sala de aula (...). Eu já dava aula desde o magistério (...). Então como a gente não tinha noção, a gente acaba fazendo por imitação. O meu professor trabalhou os textos assim, então eu acho que eu aprendi muito bem. E vou pra escola e faço o que aquele professor fazia e eu achava a aula dele maravilhosa. Eu trabalhava um texto, ótimo, mas o meu conteúdo era

substantivo. Tava no livro didático. Eu tinha que colocar no diário esse conteúdo (Fez o gesto como se a mão fosse o diário). Eu ia lá pro quadro, já tinha decorado a definição. Escrevia a definição. Passava uns exemplos e aí pegava o texto, um texto de uma página inteira e pedia para os alunos acharem só os substantivos. (ri muito). Hoje eu dou risada porque eu sei que eu erro, mas erro outras coisas, substantivo não mais!

Em nossa experiência cotidiana, cada um de nós, professores de língua materna, já se encontrou em uma situação como a sinalizada por Cristina. O professor, ao sair da graduação, na maioria das vezes, chega à sala de aula repleto de teorias e com desejo de operacionalizar a transposição dos conhecimentos teóricos internalizados, durante sua formação inicial.

Nesse sentido, acreditamos que se torna importante evidenciar o quanto é difícil a mudança na prática docente, já que, em boa medida, ela não acontece de uma hora para outra, uma vez que os sujeitos se encontram em processos diferenciados de aprendizado; por isso entendemos que é necessária uma proposta de formação em que o professor conte com um suporte contínuo para poder refletir com outros pares acerca de suas dúvidas, aprendizado e que, acima de tudo, participe da construção, na escola, de uma cultura de análise em que os pares (formador-professores e professores-professores) reflitam ativamente acerca de suas práticas e busquem a transformação das mesmas. Cabe-nos aqui destacar o fragmento do relato em diário de Leci:

Exemplo 34:

"Se de um lado temos as novas tendências educacionais, apontando para a necessidade de mudanças, e, não só elas, mas também a real situação de sala de aula, a dificuldade de produção que nos alunos possuem. Do outro lado, temos impregnado em nós as velhas práticas de ensino, normas gramaticais, difíceis de libertação. Talvez porque elas garantam aparentemente "segurança" no momento de ensinar, ou simplesmente por comodismo" (Leci, 18/04/09)

No dizer de Bakhtin (1919-21, p.51) "o experimentar ativo de uma experiência, o pensar ativo de um pensamento, significa não estar de modo algum indiferente a ele [...]". Ou seja, como já salientamos, é necessária uma ação conjunta em que todos os professores, não só os de língua portuguesa, se envolvam e se permitam (re) construir sua prática docente.

A análise desse excerto sugere também que o enunciado de Cristina apresenta uma natureza específica e dialógica e mantém uma inter-relação de sentido com outros enunciados.

Exemplo 35:

“O meu professor trabalhou os textos assim...” (Cristina).

As réplicas que vão se construindo, quando essa professora fala, demonstram que ela percorre uma trajetória em que outros enunciados e a interação entre eles vão se costurando de relações dialógicas, de início com seus professores durante o magistério e depois com suas próprias práticas pedagógicas em sala de aula.

Na sequência desse episódio, notamos que Cristina volta-se para o fluxo de suas atuações como professora quando ainda cursava o magistério; buscando um diálogo interior entre o que estávamos estudando no curso e sua história profissional. Esse movimento possibilitou à professora segurança e autonomia para expor seu ponto de vista:

Exemplo 36:

“Eu já dava aula desde o magistério. Então como a gente não tinha noção, a gente acaba fazendo por imitação...” (Cristina).

Desse modo, entendemos que as interações colaboraram para que ela trouxesse para o exterior suas lembranças, sua história, seu percurso profissional e, para além dessas observações, as trocas propiciaram à Cristina refletir sobre sua prática, de modo que lhe foi possível reconhecer suas dificuldades anteriores e lhe conferir confiança para se permitir “errar”; considerando o “erro” como uma etapa para a construção de novos saberes. E, mais uma vez, pode-se notar que as professoras encontraram espaço para se expor, durante o curso que ministramos, pois acreditamos que Cristina se desvencilhou de preconceitos e trouxe ao grupo um relato pessoal de suas dificuldades iniciais.

Bakhtin, em seu texto *Para uma filosofia do ato* (1919-21), revela pela primeira vez seu pensamento acerca das questões que envolvem a relação entre o eu e o outro:

A vida conhece dois centros de valores que são fundamental e essencialmente diferentes, embora **correlacionados um com o outro**: eu e o outro; e é em torno desses centros que todos os momentos concretos do Ser se distribuem e se arranjam (BAKHTIN, 1919-21, p.91, grifo nosso).

Em nosso entendimento, para Bakhtin (1919-21) as trocas entre o *eu* e *outro* constituem e transformam o ser humano, uma vez que o outro é indispensável para a construção do eu. E, ao afirmar que *a vida conhece dois centros de valores*, esse autor não se remete a juízo de valores abstratos, mas a valores que carreguem sentido de qualquer ser humano.

4.3.1 As tessituras do aprendizado dos pares

Nesse episódio, Lena toma a palavra após as pesquisadoras pedirem aos pares que reflitam acerca da seguinte afirmativa: *“Mesmo que alguém domine bem uma língua, sentirá dificuldade de participar de determinada esfera de comunicação se não tiver controle do/s gênero/s que ela requer”* (Fiorin, 2006, p.69).

Episódio 10

22/04/09

Lena: *Isso é óbvio!* (Diz com segurança). *Eu posso redigir maravilhosamente bem, redijo muito bem, mas se eu for lá à frente fazer um discurso e não dominar o gênero, eu vou gaguejar, suar frio e não vou conseguir produzir meu discurso. Não é mesmo? Então não é para todo mundo. Então a gente tem que dominar bem aquilo ali pra poder (...)*

Júlia: *Conhecer (...)*

Lena: *É para você fazer uso dele, porque senão você está frita. Eu entendo assim.*

Rosa: *Um juiz de direito, por exemplo, não pode ter aquele discurso todo formatado, se ele vai falar com jovens, ele tem que usar um discurso do jovem. Se ele quiser, se fazer entender pelo discurso que ele está acostumado a usar (...). Não haverá interação. Se ele não conhece, por exemplo, a gíria dos jovens (...). Não adianta. Não haverá essa comunicação.*

Ao produzir o enunciado *“Isso é óbvio”*, Lena não nos coloca apenas diante de um conjunto de palavras isoladas, nem dos sentidos que essas palavras proferem, mas estamos perante um enunciado concreto e *com sentido acabado*. Outra questão acerca desse enunciado é que a professora demonstra já ter se

apropriado de alguns conteúdos explorados no curso e, de tal forma, também sugere que já tem internalizado conhecimentos que lhe dão segurança para considerar desnecessária sua reflexão acerca de: *“Mesmo que alguém domine bem uma língua, sentirá dificuldade de participar de determinada esfera de comunicação se não tiver controle do/s gênero/s que ela requer”*. Lena fala com segurança: *“Isso é óbvio!”*. E seu discurso não se esgota nesse ponto, pois ela ainda ilustra sua “perplexidade” com um exemplo seu. Isto pode ser percebido também na fala de Rosa:

Exemplo 37:

“Um juiz de direito, por exemplo, não pode ter aquele discurso todo formatado, se ele vai falar com jovens, ele tem que usar um discurso do jovem. Se ele quiser, se fazer entender pelo discurso que ele está acostumado a usar (...). Não haverá interação”. (Rosa)

Analisando esses dados, podemos inferir que a interação entre as professoras se deu de forma a contribuir com o avanço do ato da compreensão. Ou seja, ao dialogar com o outro, organizaram seus discursos e compreenderam que para se empregar um gênero levam-se em conta os interlocutores, a esfera da atividade em que este foi produzido, o gênero, o momento sócio-histórico, por fim selecionamos as palavras.

Segundo Bakhtin (1952-53, pp. 373-374), “[...] tomo consciência de mim através dos outros: deles recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo”. Nesse sentido, acreditamos que é na interação verbal entre o *eu* e o *outro*, mediada pela linguagem, que o dizer torna-se real e ganha sentidos múltiplos.

Nessa mesma direção, Paes de Barros (2008, p.19) argumenta que “os enunciados existem em contextos concretos de comunicação e são criados em função de um interlocutor com o qual se dialoga”. Dessa forma, cabe-nos dizer que a interação entre os pares e as pesquisadoras esteve em foco em nossa pesquisa durante os encontros do curso que aplicamos e foi muito interessante perceber que as trocas entre os pares e as pesquisadoras, que se constituíam também como o par mais avançado, promoveram tanto o crescimento mútuo quanto uma análise mais apurada dos gêneros estudados.

Nessa perspectiva, Rosa, interagindo com Lena e Júlia, indica que os participantes do diálogo no ato de aprender se desenvolvem a partir da construção

mútua de sentidos. Como bem explica Bakhtin ([1952-53/1979] 2003, p.272) “o sentido revela-se em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido, um sentido alheio”.

Desse modo, observando nossos dados, podemos notar os diferentes discursos entre os participantes e a construção de novos saberes; seguindo para além daquilo que os professores estavam habituados a experienciar, deixando de apresentar uma compreensão superficial dos textos trabalhados ou também explorar apenas a materialidade linguística dos mesmos e, assim, avançando para uma compreensão ativa e responsiva dos mesmos.

Nesse contexto, destacamos que um fragmento do relato em diário de Rosa nos faz refletir acerca das possibilidades de se trabalhar com os aspectos gramaticais, ou seja, com os aspectos linguísticos que compõem o estilo do gênero. Essas análises podem favorecer o trabalho do professor, uma vez que contribuem também para a construção dos sentidos dos textos explorados em sala de aula.

Exemplo 38:

“Percebemos, ao final, que na análise do estilo, podemos trabalhar a gramática: os tempos verbais, as orações subordinadas, as orações coordenadas, os períodos, as classes de palavras, a compreensão. Dessa forma, ao trabalhar com gêneros discursivos envolvemos todas as questões relativas ao ensino de língua” (Rosa, 15/04/09)

Cabe-nos, então, refletir que, ao avançar no ato de seu próprio aprendizado, o professor não passará despercebido diante de seus alunos, uma vez que esse novo olhar possibilita um trabalho diferente com os textos que circulam na sala de aula. Esse trabalho pode contribuir, dessa forma, para que presença do professor nas aulas de língua portuguesa garanta a construção de novos aprendizados e não a constante repetição dos mesmos. Como bem diz Freire (1996, pp. 96-98), “enquanto presença, não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções”.

Nesse sentido, retomamos a fala de Estela³⁸ que sugere não podermos passar pela vida de forma neutra.

³⁸ Cf. Episódio 9.

Exemplo 39:

“E nós, enquanto professores, precisamos fazer, adequar, planejar...” (Estela).

Dessa forma, acreditamos que as professoras foram percebendo que o ouvir ou ter ciência da presença do outro, é parte complementar do falar, do eu. Torna-se importante ressaltar que essa presença do *outro*, ou *outros* precisa ser contemplada durante a construção de planejamentos, replanejamentos, como, dissemos anteriormente, atividades avaliativas, pesquisas; enfim em todo o trabalho do professor. Nesse sentido, estamos em consonância com Bakhtin (1970-71) quando afirma que:

Todas as palavras (enunciado, produção de discursos e literárias), além das minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavras do outro. [...] é a reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo inicial de domínio do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras...) (BAKHTIN, 1970-71, p. 2379).

A nosso ver, devemos participar da vida de forma ativa, e somente na interação com outros pares é que podemos construir ações concretas que possam transformar o ensino-aprendizagem de língua materna. Ao nos colocar abertos podemos crescer com opiniões diferentes, com aquelas que nos inquietam. Em relação a essas questões, nos reportamos ao relato em diário de Vera:

Exemplo 40:

“Após todas as aulas explorando o gênero propaganda, fazendo análise, questionamentos. Aprendi que quando queremos podemos ir além do que vemos e isso, na maioria das vezes, só é possível quando há o outro para nos ajudar, para interagir, para comunicar, para dialogar, para compreender os sentidos e significados que os diversos gêneros discursivos têm” (Vera, 22/04/09)

Essa tomada de consciência da presença da palavra do outros em nossos discursos/ enunciados, certamente, nos ajudará a construir novos sentidos e movimentar o nosso aprendizado.

Ao dizer “*Isso é óbvio*”, Lena sugere também que sua compreensão se revelou a partir de sua interação com os outros em momentos anteriores. Ela foi

construindo sentidos ao se encontrar com os sentidos produzidos pelas outras professoras e pesquisadoras. Ou seja, nosso olhar de fora se constituiu de atos internos e externos e nos faz pensar que há uma incompletude em cada relação que estabelecemos com o outro, mas também que essas relações dialógicas nos posicionam na procura da completude e na apropriação de novos saberes. Lena na parte final do seu relato também vislumbra uma postura reflexiva diante do Ihe foi exposto. Aos poucos, essa professora vai desvelando o que foi construído durante o curso, como se observa no exemplo a seguir:

Exemplo 41:

“Então a gente tem que dominar bem aquilo ali...” (Lena)

Dessa forma, Lena nos aproxima de Bakhtin ([1952-53/1979] 2003) que esclarece:

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero de discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da vida com a língua (BAKHTIN, [1952-53/1979] 2003, pp. 264-265).

Em nosso entendimento, isso reflete que os enunciados concretos, os gêneros discursivos, integram a língua à vida dos falantes. Dito de outra forma, quanto mais alunos e professores se aproximarem e conhecerem o repertório dos gêneros que circulam em diferentes esferas da atividade humana, mais poderão participar de trocas sociais, contrapor, interferir ou silenciar-se nessa interação.

Sendo assim, refletindo acerca dos dados referentes à aprendizagem do gênero discursivo e da interação no trabalho com pares em diferentes momentos de aprendizado, é fundamental pensar em uma proposta de formação que garanta, ao mesmo tempo, ao professor o construto teórico das discussões do Círculo de Bakhtin (1929, 1952-53) e também possibilidades de analisar enunciados situados em práticas didáticas. Por fim, assumimos, com Paes de Barros (2008), que:

Nessa perspectiva, acreditamos que os gêneros discursivos situam sócio-historicamente as aulas de línguas, aproximando a escola de outras esferas da atividade humana, tocando os limiares pelos infinitos fios dialógicos que se podem tecer na compreensão e

produção de textos quando estas constituem em atividades efetivas e significativas de utilização e reflexão sobre a língua (PAES DE BARROS, 2008, p.30).

Vale ainda frisar que o trabalho com gêneros discursivos pode mobilizar discussões que levem o professor a buscar um olhar mais reflexivo para as aulas de língua materna.

4.3.2 Postura reflexiva do professor: possibilidade de crescimento na prática docente

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Paulo Freire

Neste episódio, Estela se posiciona durante uma das discussões finais do curso de formação.

Episódio 11

22/04/09

Estela: *Eu vejo que esse grupo aqui pode fazer a diferença na rede municipal de Várzea Grande. Nós oito. São 20 escolas que têm os anos finais. Se nós fizermos o papel da formiguinha. Se nós fizermos o papel da formiguinha, nós vamos longe. E nós, enquanto professores precisamos fazer, adequar, planejar. Foi o que me fez pensar no que **Lena** falou. Se eu tenho essas duas aulas com os meus alunos e eu sei que tenho informática, lá na informática eu posso trabalhar com gênero (olha para demais professoras). Eu ainda acredito na educação, eu continuo acreditando. Tenho as minhas falhas, minhas dificuldades. Tenho, mas quando eu entro pra sala de aula, eu quero ser a melhor. Por quê? Eu quero que meu aluno veja em mim o meu esforço, eu quero que ele perceba que continuo estudando... Saber que não é fácil estarmos aqui, depois de um dia longo de trabalho, depois me lembrei do stress que **Cristina** já passou. Vocês nem imaginam. E quando você fala dos alunos (refere-se à **Maíra**), nós temos que ensinar aos nossos alunos que ali é a sala de aula, momento de aprendizado.*

Nesse excerto, Estela se reporta à Lena, depois à Cristina e por fim à Maíra, demonstrando que precisou dos três enunciados para construir o seu. Dessa forma, compreendemos que o sujeito não pode se ver por inteiro, completo sem a presença do outro. Dessa forma, esse movimento no olhar garante à Estela avançar em seu próprio ato de compreensão.

Esse olhar observa e possibilita à Estela ver além no ato da compreensão em relação ao que Lena, Cristina e Maíra viram. Nas palavras de Bakhtin (1970, p.366) “a grande causa para a compreensão é a distância do indivíduo que compreende - no tempo, no espaço, na cultura – em relação àquilo que ele pretende compreender de forma criativa”.

E, em boa parte, entendemos que é, na e pela interação com o outro, Estela vai construindo uma postura reflexiva emancipatória diante do que foi trabalhado e discutido com os sujeitos desta pesquisa.

Papa (2008, p. 27), discutindo acerca da perspectiva emancipatória para o ensino de línguas, pondera que o professor de língua materna ou estrangeira “deve saber avaliar as implicações de sua prática docente e [...] verificar se o conteúdo trabalhado com seus alunos não é apenas a manutenção e reprodução das formas de poder e desigualdades sociais”. Nessa direção, acreditamos que professor de línguas precisa assumir uma postura reflexiva que se configure no cotidiano da sala de aula e fora desse contexto.

Magalhães e Liberali (2004, p.107) afirmam que as discussões que se colocavam nos últimos anos, voltadas para a formação docente, preocupavam-se em como mobilizar espaços para a formação “em que todos os participantes colaborassem no questionamento e na construção de novas significações, em que todos se colocassem como aprendizes”. Com o avanço dessas pesquisas, compreende-se que o papel da escola é criar espaços para que toda a comunidade educativa participe e promova discussões acerca das reais necessidades dos alunos, dos professores, da instituição, enfim do todo; envolvendo também o entorno da esfera escolar. Assim, a fala de Estela sugere uma atitude reflexiva diante do ensino-aprendizagem, de seu próprio desenvolvimento e, principalmente, de seus alunos.

Exemplo 42:

“Eu quero que meu aluno veja em mim o meu esforço, eu quero que ele perceba que continuo estudando... Saber que não é fácil estarmos aqui, depois de um dia longo de trabalho...” (Estela).

Papa (2008), concordando com Freire (1987), defende que pensar em uma educação crítica envolve “ação e, fundamentalmente, refletir sobre as aspirações

dos educandos. Mais ainda: os educadores e educandos devem ser ambos os aprendizes, sujeitos conscientes, apesar de diferentes” (PAPA, 2008, p. 30).

É interessante destacar também que, ao longo das últimas duas décadas, as escolas de toda a rede de ensino (públicas e particulares) têm vivenciado mudanças que visam alcançar o tão proclamado ensino de qualidade, tendo em vista os baixos índices de desempenho apresentado pelas escolas. Em maio de 2009, o MEC lançou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica de Ensino. Segundo esse órgão governamental:

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica é resultado da ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), de Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, no âmbito do PDE - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – que estabeleceu no país um novo regime de colaboração da União com os estados e municípios, respeitando a de autonomia dos entes federados (portal. **mec.gov.br/index.php?option**. Acesso em março de 2010).

Nesse sentido, notamos que há, neste momento, no Brasil, uma mobilização que tem proporcionado diferentes discursos às instituições públicas, secretarias de educação, etc. No entanto, acreditamos que é preciso levar em conta o que os professores estão entendendo acerca desses discursos e quais são suas necessidades, uma vez que, em certa medida, às vezes essas metas se distanciam muito daquilo que realmente pode contribuir com o avanço na qualidade de ensino-aprendizagem nas escolas da rede pública brasileira. Reiteramos, dessa forma, a importância de se estabelecer uma *ação conjunta* entre as secretarias de educação e as universidades.

Signorini (2007, p.8) frisa a relevância das trocas entre “central e periférico, urbano e rural, desenvolvido e subdesenvolvido, letrado e oral, público e privado”. Para essa autora, é preciso ir além, e considerar ainda as tensões que abarcam as questões linguísticas e de ensino:

[...] são também relevantes para se compreender o movimento sempre renovado de (re) configuração das linhas de força que constituem as estruturas institucionais de poder e autoridade (quem sabe/ pode dizer/ fazer o quê; quem controla quem/o quê etc.), inclusive na sala de aula (SIGNORINI, 2007, p.8).

Com base nessa afirmação, nos reportamos, do mesmo modo, aos enunciados de Estela que estão em consonância, de certa maneira, com o dizer de Signorini (2007).

Exemplo 43:

“Eu ainda acredito na educação, eu continuo acreditando. Tenho as minhas falhas, minhas dificuldades. Tenho, mas quando eu entro pra sala de aula, eu quero ser a melhor. Por quê? Eu quero que meu aluno veja em mim o meu esforço, eu quero que ele perceba que continuo estudando” (Estela).

À medida que a professor se dá conta de suas dificuldades e demonstra um olhar otimista para a educação, percebe que nem tudo está acabado, além de fazer escolhas no momento em que fecha a porta da sala de aula e sabe que ali é um lugar de aprendizado mútuo, podemos vislumbrar a possibilidade de um avanço no ensino-aprendizagem. Quando Estela diz “*Eu quero que ele perceba que continuo estudando*”, ela indica que também se coloca nesse “tenso combate dialógico”, em que ambos podem aprender, o aluno e o professor. Bakhtin esclarece que esse diálogo “ocorre nas fronteiras entre o eu e o outro, aponta caminhos para entendermos duas consciências, de dois sujeitos” (BAKHTIM, 1970-71, p. 143).

Tudo isso nos permite dizer que o professor precisa estar, continuamente, preocupado com sua prática. E estar conectado a sua formação em serviço; mostrando-se, assim, interessado em se manter atualizado.

Essa postura reflexiva é fundamental para garantir um ensino-aprendizagem de qualidade que propicie uma real transformação na práxis do professor e que, assim, alunos e professores tenham a oportunidade de conhecer e trabalhar com os novos paradigmas do ensino de línguas.

Com base no que vimos, discutindo até aqui, no próximo capítulo delinearemos algumas considerações acerca dos achados da nossa pesquisa dialógica.

Considerações Finais

*Chegado aqui, onde hoje estou,
conheço que sou diverso no que
informe estou. No meu próprio
caminho me atravesso. Não conheço
quem fui no que hoje sou.*

Fernando Pessoa

Neste capítulo final, destacamos, inicialmente, algumas discussões acerca das análises dos dados selecionados, arrolando-os com o suporte teórico-metodológico que apresentamos nos capítulos iniciais. Em seguida, sinalizamos algumas reflexões sobre a contribuição de uma pesquisa dialógica para o trabalho em cursos de formação continuada de professores.

É importante salientar que esta pesquisa só foi possível ser desenvolvida, uma vez que tivemos como suporte teórico-metodológico Bakhtin (1919-21, 1929, 1952-53, 1970-71), Vygotsky (1930, 1934, 1935), Schneuwly (1997, 2004), Rojo (2000, 2005), Liberali (1999), Magalhães (2004), Paes de Barros (2005, 2008), Papa (2005, 2008); entre outros. A nossa participação no grupo de pesquisa REBAK³⁹ também contribuiu de forma relevante para a construção desse trabalho. E, principalmente, as orientações recebidas, do início ao fim desta dissertação, promoveram diálogos relacionados à teoria e à prática, além da reflexão acerca da formação em pré-serviço (no curso de Letras) e da formação em serviço (aqui, em relação ao curso que ministramos para professores de Língua Portuguesa do 8º e 9º ano do ensino fundamental). Destacamos, ainda, os valiosos aportes que incidiram no momento de qualificação, posto que fomos privilegiados com as relações dialógicas que se configuraram no encontro entre o *eu* e o *outro*.

Outra questão que promoveu o todo desta pesquisa foi que a partir da idealização da mesma, durante a análise dos dados e até a sua conclusão, se constituiu seu caráter essencialmente dialógico. Quantos momentos de ansiedades, inseguranças e... Tensões! Incompletude nas interações entre os sujeitos... Acabamento dos enunciados. E mais, embora toda a preparação deste curso estivesse sustentada pelo pensamento Vygotskyano (1930, 1935) em relação ao

³⁹ REBAK- Relendo Bakhtin, grupo de estudo que está integrado ao Projeto de Pesquisa orientado pela Profª. Dra. Simone de Jesus Padilha e tem como foco de estudo o arcabouço teórico de Bakhtin (1929, 1952-53, 1970-71, entre outras obras) e a divulgação de trabalhos realizados sobre esse autor.

ensino-aprendizagem, inicialmente, lançamos nosso olhar avaliativo para os sujeitos desta pesquisa. Essa postura tradicional nos foi sinalizada por nossa orientadora em um dos encontros para planejamento e replanejamento das atividades e foi um momento de grande desestabilização interna para as duas pesquisadoras, mas também, a partir daí, iniciou-se o alargamento do nosso próprio ato de aprender, além de começarmos a construir uma postura mais reflexiva e crítica diante de uma proposta de ensino-aprendizagem de gêneros discursivos, e, claro, de nossa atuação profissional, pois em cada etapa de nossa pesquisa, apresentavam-se novos aprendizados a serem construídos, tanto para nós, as pesquisadoras, quanto para as professoras, sujeitos de nossa pesquisa.

Nosso olhar para os dados analisados

As palavras-chave de nossa pesquisa foram **Interação, diálogo e reflexão**, e, dessa forma foi fundamental entender que em todos os encontros com os sujeitos desta pesquisa, centramos a linguagem como instrumento de grande valor, e que os enunciados produzidos nesse curso de formação de professores foram analisados com base numa visão de ser humano que se constitui através de suas trocas sociais com o outro, num processo de interação entre o *eu* e o *outro*, mediado por ações de linguagem.

Dessa forma, buscamos responder a primeira pergunta desta pesquisa:

1. *As interações entre os sujeitos desta pesquisa colaboraram para construção dos sentidos dos enunciados produzidos? De que maneira?*

Como destacamos no capítulo III (Metodologia), a partir do segundo encontro com as professoras da Rede Municipal de Ensino de Várzea Grande, realizamos um trabalho com pares, ou seja, tendo como base a teoria vygotskyana acerca do ensino-aprendizagem. As professoras foram divididas em pares, de acordo com Vygotsky (1930). Durante o curso, trocamos as duplas apenas uma vez, por falta de uma das professoras e também em busca de contribuir com o avanço de todos os sujeitos envolvidos nesse processo. E foi importante observar que, nessa

troca, Jose⁴⁰ de início nos disse que seria bom mudar o par e conhecer outra pessoa, mas no decorrer da aula, percebemos que a troca trouxe certa insegurança a essa professora, que vinha demonstrando avanço em seu ato de aprendizado, tanto em suas exposições orais quanto nos relatos em diário. Em nossas notas, registramos esse movimento e, no encontro seguinte, reorganizamos os pares. Reportando-nos a Vygotsky (1930, 1935), entende-se que o aprendizado antecede o desenvolvimento do aprendiz, ou seja, ao se encontrar inserido em um terreno *fértil* em que o professor atue, estimulando-o a construir novos saberes, de fato, haverá crescimento de ambos, professor e aluno.

Rojo (2006, p.03) defende que o *propriamente humano* “se constrói a partir da inserção social do aprendiz em instituições (família, escola...) e se materializa em interações sociais interpessoais, e que é próprio do humano apropriá-las “como seu” [...] por meio dos discursos alheios internalizados e tomados próprios”. A nosso ver, esse processo de internalização em relação aos nossos sujeitos de pesquisa aconteceu de forma diferenciada. Em outras palavras, as professoras, em certa medida, recorriam ao que já era conhecido para darem suas respostas. Esse fato nos mostrou que algumas professoras necessitavam de mais leituras e de trocas com o grupo para romperem com o que estava cristalizado e, assim, avançarem para um novo aprendizado.

Portanto, observa-se que é na interação que podemos ver o *outro*, o aluno, o professor, as próprias pesquisadoras; percebendo-se de forma diferente, e, com efeito, contribuir com o aprendizado dos sujeitos envolvidos em cada atividade, estudo, aula,... na vida.

Essa pesquisa também objetivou a responder a seguinte questão:

2. *Como os conhecimentos teórico-práticos acerca do ensino-aprendizagem de gêneros discursivos são apreendidos pelos professores, sujeitos desta pesquisa?*

Desde nosso primeiro contato com as professoras, foi possível notar que havia um interesse em conhecer a teoria dos gêneros discursivos. Uma das primeiras questões levantadas foi se o curso trataria dos gêneros textuais ou

⁴⁰ Nome fictício da professora (cf. capítulo III - Metodologia)

discursivos. Essa dicotomia, a nosso ver, está inserida nas muitas releituras da obra de Bakhtin e seu Círculo das quais o professor tem acesso. Assim, procuramos mobilizar uma reflexão em que os pares compreendessem que quando assumimos uma ou outra postura teórica (textual ou discursiva) caminhamos por uma corrente conceitual específica. Nesse sentido, esclarecemos que o nosso curso centraria suas discussões teóricas e práticas para o estudo de gêneros discursivos e de outros conceitos-chave propostos por Bakhtin e seu Círculo (1929, 18952-53, 1970-71).

Notamos também que ao trabalhar, primeiramente, com diferentes textos, a análise dos sujeitos desta pesquisa se mostrava bem superficial, ou seja, sinaliza apenas algumas questões ligadas à identificação do gênero (*É uma receita! É um panfleto da agência de viagem. É um diário de classe? etc...*). Mais adiante, quando focamos nossa atenção para o estudo do gênero propaganda, pudemos observar que, aos poucos, os pares iam avançando no aprendizado quanto à teoria dos gêneros discursivos; produzindo inferências acerca da esfera de produção, circulação e recepção, do momento sócio-histórico, dos interlocutores, das características que não se podem dissociar ao se estudar um gênero discursivo. Como mostram os dois exemplos⁴¹ a seguir:

Exemplo 1:

"A prática de leitura de gêneros discursivos não só pode como deve ser levada para a sala de aula, pois se o professor se dispuser a planejar adequadamente seu trabalho, seguindo todos os passos (tema, estilo, construção composicional) [...]. A vida de todos nós está circundada de gêneros discursivos. A multiplicidade vista em sala, durante o curso, surpreendeu-me, pois até então não tinha ideia da quantidade deles. Então por que não dar oportunidade aos alunos de trabalhar com alguns deles? Já que fazem parte do cotidiano?" (Lena, 29/04/09)

Exemplo 2:

"A forma como este gênero (propaganda) foi abordado, no decorrer dos nossos encontros, possibilitou-nos analisar, entender como deve ser a prática didática envolvendo o mesmo [...]. Isso, com certeza, pela maneira como conduziram esse processo, nos mostrando que para o trabalho com o gênero devem-se levar em consideração todas as condições de produção, a esfera de circulação, de recepção do gênero, os interlocutores, etc...; enfim, nada veio pronto, a construção se deu através da interação entre os interlocutores, das trocas de conhecimentos entre os colegas. O conhecimento foi construído a partir do outro" (Rosa, 29/04/09).

⁴¹ Fragmentos de relatos em diários da professora Lena e Rosa, em 29/04/09.

Nessa perspectiva, ficou evidente que:

[...] Em seu planejamento, o professor deve observar as necessidades de aprendizado e as possibilidades de ensino de qualquer conteúdo a ser trabalhado, selecionando os gêneros de acordo com essas necessidades e possibilidades. É importante também ressaltar que há gêneros que se prestam mais ao trabalho com a leitura, sobretudo aqueles que aliam textos verbais e não-verbais, como as charges, propagandas impressas, ou as primeiras páginas de jornal impresso. [...] Em segundo lugar, é fundamental refletir que o trabalho com os gêneros discursivos requer tempo de pesquisa... [...] Mesmo as aulas de ensino de leitura requerem uma seleção de conteúdos a serem trabalhados, além da observação cuidadosa do que se pretende ensinar e daquilo que os alunos estão efetivamente aprendendo (PAES DE BARROS, 2008, pp. 29-30).

Dessa forma, pensar em novas dimensões para as práticas sociais de leitura e produção de texto nas aulas de língua materna implica que o professor entenda o papel dos gêneros discursivos no contexto contemporâneo, perceba sua diversidade e sua sócio-história. Nesse sentido, acreditamos que o trabalho com essas dimensões do gênero pode possibilitar ao professor aulas de língua materna mais produtivas e interessantes aos alunos.

Em nossa análise, observamos que o curso foi significativo, posto que as professoras discutiram e apreenderam a teoria dos gêneros discursivos e o gênero funcionou como instrumento de ensino-aprendizagem, porque elas passaram a ler com muito mais atenção, com muito mais cuidado. Ao final do curso, as professoras relacionavam com muito mais facilidade o texto verbal ao não-verbal, além de apresentarem avanços quanto às capacidades de leitura das propagandas, sobretudo, ao se referirem ao contexto de produção, circulação e recepção desse gênero.

Ao considerar nossa pesquisa dialógica, objetivamos não apenas garantir um espaço de formação em que professoras/pesquisadoras e orientadora tivessem suas falas priorizadas, mas também que a voz dos pares encontrasse lugar privilegiado. Para que isso se configurasse, buscamos nos colocar como mediadores nesse processo de ensino-aprendizagem. É importante frisar que as pesquisadoras também participaram dessa (re) construção em que se insere a relação professor-aluno, uma vez que procuravam desvelar os movimentos de reflexão dos sujeitos

desta pesquisa, durante as análises do gênero propaganda, tomado como objeto de ensino-aprendizagem em nosso curso.

A partir dessas considerações, julgamos importante discutir o papel da formação reflexiva do docente não só em pré-serviço, mas também em serviço; promovendo contextos de aprendizagem em que o professor reflita, continuamente, sobre suas ações, sobre sua postura política, acerca das atividades que organiza, fora e dentro da escola.

Na visão de Papa (2008):

Como a vida social está dialeticamente interconectada com outros elementos das práticas sociais, as pessoas interpretam e representam o que fazem pensam e sentem no cotidiano e, muitas vezes, os contextos sociais não são transparentes, precisando ser desvelados (PAPA, 2008, p. 68).

Nesse sentido, como ressaltamos no capítulo II, o MEC divulgou em 2009 um Plano de Formação de Professores. Observamos que há uma mobilização, promovida pelo Governo Federal, que abarca, além do MEC, instituições públicas, secretarias; enfim promove-se uma *ação conjunta*. E, na realidade, o que analisamos, com Bakhtin ([1952-53/1979]2003) é que os enunciados não são indiferentes um aos outros. Sendo assim, nos remetemos às vozes de Estela, Vera, Rosa, Cristina, Jose, Leci, Maíra, Lena e Júlia⁴² e lançamos alguns questionamentos: o que causa entraves para que propostas como essas (do MEC e das pesquisadoras em foco) consigam estimular uma maior participação de professores em cursos de formação docente? E, principalmente, o que falta para visualizarmos mudanças nas práticas de ensino-aprendizagem de língua materna, nos cursos de Letras, nas escolas da rede pública de ensino e, sobretudo, no cotidiano das aulas?

A busca dessas respostas é complexa e nos coloca em uma corrente discursiva que indica que não se trata apenas de promover cursos, desenvolver projetos; há que se preocupar, em certa medida, por exemplo, com a formação inicial e continuada dos professores. Logo, nosso olhar precisa atravessar os corredores das universidades e entrar efetivamente nas salas de aula; promovendo a revisão de planejamentos, de estratégias didáticas, do projeto político pedagógico

⁴² Sujeitos de nossa pesquisa.

e dos saberes enredados nessa formação, ou seja, promover uma reflexão permanente que reconstrua o percurso sócio-histórico da formação e dos professores, na busca de dados que nos auxiliem na compreensão desse contexto.

Pensamos ser relevante, também, apresentar mais uma reflexão: Embora saibamos que Bakhtin era russo e não desenvolveu pesquisas ligadas ao ensino-aprendizagem, é um teórico que tem sido considerado, sucessivamente, como um dos grandes pensadores do século XX. As discussões trazidas por esse autor apresentam conceitos-chave que, em nossa visão, podem contribuir com o crescimento do professor em pré-serviço ou em serviço, com o aprendizado de seus alunos e com a escola, a saber: *os gêneros discursivos, a compreensão ativa e responsiva, o dialogismo, o não-álibi da existência*, e, principalmente, o valor da interação entre o *eu* e o *outro*, entre tantos outros conceitos, que não tratamos em nossa pesquisa.

Creemos que é um estudo sério que transforma os sujeitos envolvidos. O conhecimento das idéias desse autor pode tornar o professor em um sujeito mais reflexivo, que sabe lidar com conflitos, aceitação, dúvidas, histórias... Que se preocupa com o aprendizado de seus alunos e, também, com seu próprio aprendizado.

Sendo assim, queremos reiterar a relevância de uma pesquisa dialógica na formação do professor, posto que ela nos possibilitou a compreensão da interação entre os sujeitos desta pesquisa, promoveu a construção de novos sentidos e possibilidades de modificar as práticas pedagógicas nas aulas de língua materna.

De igual maneira, esta pesquisa dialógica também delineou a necessidade de um programa de formação de professores que possa atendê-los ininterruptamente. Com esses encontros, acreditamos que os vínculos de comprometimento se tornariam mais duradouros. Dessa forma, seria possível vislumbrar um trabalho que abarcasse os gêneros discursivos como objeto de ensino-aprendizagem, uma vez que os professores estariam mais seguros e preparados para operacionalizar esse objeto com todas as sutilezas que os constituem.

É importante lembrar, ainda, que, durante o curso, a interação entre as pesquisadoras, as professoras e a nossa orientadora configurou, verdadeiramente, a relação entre os sujeitos, posto que para Bakhtin (1930-40,⁴³p.410) “não existe a

⁴³ Texto publicado em 1974 e 1979.

primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites)".

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ANDRÉ, M. Pesquisas em formação de professores: contribuições para a prática docente. In: PINHO, S. Z. (org.) *Formação de educadores: O papel do educador e sua formação*. São Paulo: UNESP, 2009.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; COX, Maria Inês P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Calidoscópio*, vol. 5, n. 1, 2007, p. 5-14.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

____ (1926) *Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Circulação restrita, Mimeo.

BAKHTIN, M (1919-21) *Para uma Filosofia do Ato*. Tradução não-revisada e de uso didático e acadêmico feita por Carlos Alberto Faraco e por Cristóvão Tezza de Toward a Philosophy of the Act. Austin: University of Texas Press, 1993.

____ (1929/1961-1962) *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro, Ed. Forense Universitária, 1981.

____ (1952-1953/1979). Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

____ (1959-1961) O problema do texto na linguística, na filosofia e em outras ciências humanas. In: *Estética da Criação Verbal*. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

____ (1970-1971/1979) Apontamentos In:____ *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAIT, B. PCNs, Gêneros e ensino de língua: Faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC: Campinas, S: Mercado de Letras, 2000.

____ O texto mostra a língua, costura e descostura discursos. In: *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 9, PUC-SP. São Paulo, 2008.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*, Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL/SEMTEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL/MEC. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, G.; GHEDRIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. (1984) *Mikhail Bakhtin*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & Ensino*, vol. 04, nº 01, 2005. pp. 11-36.

DIAS, F. L. Significação e forma linguística na visão de Bakhtin. In: BRAIT, B. (org). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIGUEIREDO, L. I. B. *Gêneros discursivos/ textuais e cidadania: um estudo comparativo entre os PCN de língua portuguesa e os parâmetros em ação*. São Paulo: PUC, 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, P. (1974) *Pedagogía del oprimido*. 7. ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 1974.

____ (1996) *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

____ (1977) *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, M. T. A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, B. (org). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

____ As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate. In: *Psicologia da Educação*. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n.10/11: 9-28, 2000.

____ *Vygotsky e Bakhtin - Psicologia e Educação: um intertexto*. Juiz de Fora: UFJF Editora, 2006.

____ Ser no mundo e responder os desafios da contemporaneidade: diálogo de uma educadora com Bakhtin. In: *CÍRCULO - Rodas de Conversa Bakhtiniana – Caderno de Textos e Anotações*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GUIMARÃES SOUZA, V. *Conversas colaborativas com professoras de inglês de escola pública*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (MeEL) da UFMT-MT, Cuiabá, 2007.

HARTT, V. O que ensinar a quem ensina. *Revista Educação*. ed. 124, 2007. Disponível em revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp. Acessado em 20 dez. 2009.

JR. V. O. ; MOREIRA-FERREIRA. M. C. *Gêneros do discurso em transformação: um estudo comparativo da estrutura potencial dos gêneros diário e blog sob a perspectiva sistêmico-funcional*. *The Specialist*, vol. 28, n 2, 2007.

KLEIMAN, A (org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

LIBERALI, F. C. *O diário como ferramenta para reflexão crítica*. São Paulo: PUC, 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

LIBERALI, F. C.; ZYNGIER, S. *Cadernos de reflexões*. Faculdade de Letras da UFRJ, Rio de Janeiro, 2000.

____ F. C. Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. In: GIMENEZ, Telma (org) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Editora UEL: Londrina, 2002.

____ As linguagens da reflexão. In: MAGALHÃES, Maria Cecília C. (org) *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MACHADO, A. R. *O diário de leituras: A introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACHADO, I. A. *O romance e a voz: a prosaica dialógica de M. Bakhtin*. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

MAGALHÃES, M. C. C. (org.). *A formação do professor como profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

____ *O interacionismo Sociodiscursivo em pesquisas de educadores*. v. 02 n. 02 - jul/dez 2004. Disponível em www.unisinos.br/publicacoes.../19calidoscopiov2n2artigo 14 de jan. 2009.

MELLO, G. N. DE. Formação de professores. In: PINHO, S. Z. (org.) *Formação de educadores: O papel do educador e sua formação*. São Paulo: UNESP, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *PCN+: ensino médio*. Brasília, 2002.

MIOTELLO, V. *O diferente sou eu para o outro – pensares rascunhados à sombra e luz de Bakhtin*. GEGE – Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. Arenas de Bakhtin – linguagem e vida. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

MODRO, V. M. Gêneros discursivos e ensino de português: Análise do processo de participação social e da apropriação dos gêneros secundários enquanto práticas letradas complexas. In: OSÓRIO, E. M. R. *Bakhtin na prática: Leituras de mundo*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

MOREIRA-FERREIRA, M. C. *A interpessoalidade em blogs sob a perspectiva sistêmico-funcional*. Dissertação de mestrado, LAEL/PUC-SP, São Paulo, 2006.

NINIM, M. O. G. *Instrumentos investigativos na formação contínua: por uma prática dialógica entre professor e coordenador*. São Paulo: PUC, 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

OLIVEIRA, A. L. A. M. *Hermes e bonecas russas: um estudo colaborativo para compreender a relação teoria-prática na formação docente*. Belo Horizonte: UFMG, 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

PADILHA S. J. Algumas considerações a respeito do texto poético em sala de aula. In: PETRONI, M. R. (org.) *Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula*. São Carlos: Pedro & João Editores/ Cuiabá: EdUFMT, 2008.

PAES DE BARROS, C. G. *Compreensão ativa e criadora: uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura do jornal impresso*. Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, São Paulo, 2005.

_____. Os gêneros discursivos: contribuições teóricas e aplicadas ao ensino de línguas. In: PETRONI, M. R. (org.) *Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula*. São Carlos: Pedro & João Editores/ Cuiabá: EdUFMT, 2008.

PAPA, S. M. de B. I. *O professor reflexivo em processo de mudança na sala de aula de língua estrangeira: caminhos para a (auto) emancipação e transformação social*. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem, LAEL - PUC/SP, 2005.

_____. *Prática pedagógica emancipatória: o professor reflexivo em processo de mudança – Um exercício em Análise Crítica do Discurso*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN. E. (Orgs) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PENNYCOOK, A. A linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (orgs). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PORTER, P.A., GOLDSTEIN, I. M., LEATHERMAN, J. & CONRAD, S. *An ongoing dialogue: learning logs for teacher preparation*. In: J.C. RICHARDS & D. NUNAN (Eds.). *Second Language Teacher Education*, Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética*. 1. ed. Parábola Editorial, São Paulo, 2003.

RICHARDS, J. C. 1991. Towards reflective teaching. *The Teacher Trainer* 5(3).
ROJO, R. (Org.). *Práticas de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNS*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). In: *Gêneros: teorias e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SANTOS, M, & LACOMBLEZ, M. (2007). *O que faz o medo de aprender na zona de desenvolvimento proximal?* Laboreal, 3, (1) , 06-14. Disponível em: < 7296762221>. Acesso em: 14 out. 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (1997). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução R. H. R. Rojo & G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, I. (org). *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

_____. *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOBRAL, A. (2005) Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, E. C. Cartografia Histórica: trilhas e trajetórias da formação de professores. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador. v. 12. n. 20, p. 431-446, jul./dez., 2003.

SOUZA, S. J. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: KRAMER, S.; FREITAS, M. T.; (orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TEZZA, C. (2003) *Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

VIAN JR O. ; MOREIRA-FERREIRA M. C. *Gêneros do discurso em transformação: um estudo comparativo da estrutura potencial dos gêneros diário e blog sob a perspectiva sistêmico-funcional*. Programa de Estudos Pós-Graduados em

Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem/PUC-SP, v. 28, n. 2 117/136. São Paulo, Brasil, 2007.

VYGOTSKY, L. S. (1930) Implicações educacionais. In M. Cole, V. John-steiner, S. Scribner & E. Soberman (orgs) (1978) *A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

____ (1934) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

____ (1935) O Problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar In *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZABALZA, M. A. 1994. *Diários de sala de aula*: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto. Porto editora LDA.

ZEICHNER, K. *El maestro como profesional reflexivo*. Cuadernos de Pedagogía, nº220, 1992.

Anexos

3

Os gêneros do discurso

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Bakhtin (1997: 279)

Como já se disse, a leitura da obra bakhtiniana sofreu toda sorte de vicissitudes. Cada um lê o Bakhtin que serve a seus propósitos. Com o conceito de *gêneros do discurso* não foi diferente. No Brasil, o discurso pedagógico apropriou-se dele. Depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros, apareceram muitos livros didáticos que vêem o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto, e seu ensino torna-se, então, normativo. Sob a aparência de uma revolução no ensino de Português está-se dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava gramática.

Desde a Grécia, o Ocidente opera com a noção de gênero. Ele agrupa os textos que têm características e propriedades comuns. Assim, os gêneros são tipos de textos que têm traços comuns. Na medida em que eles eram vistos como um rol de propriedades formais, fixas e imutáveis, adquiriam um caráter normativo. As poéticas do

INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO DE BAKHTIN

classicismo, por exemplo, diziam como deveria ser composta uma tragédia, uma epopéia, etc. A história literária oscila entre períodos em que os gêneros são rigidamente codificados e aqueles em que as formas são mais livres, em que se abandonam as formas fixas.

Bakhtin não vai teorizar sobre o gênero, levando em conta o produto, mas o processo de sua produção. Interessam-lhe menos as propriedades formais dos gêneros do que a maneira como eles se constituem.

Seu ponto de partida é o vínculo intrínseco existente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas. Os enunciados devem ser vistos na sua função no processo de interação.

Os seres humanos agem em determinadas esferas de atividades, as da escola, as da igreja, as do trabalho num jornal, as do trabalho numa fábrica, as da política, as das relações de amizade e assim por diante. Essas esferas de atividades implicam a utilização da linguagem na forma de enunciados. Não se produzem enunciados fora das esferas de ação, o que significa que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera. Essas esferas de ação ocasionam o aparecimento de certos tipos de enunciados, que se estabilizam precariamente e que mudam em função de alterações nessas esferas de atividades. Só se age na interação, só se diz no agir e o agir motiva certos tipos de enunciados, o que quer dizer que cada esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados.

Os gêneros são, pois, tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo. Falamos sempre por meio de gêneros no interior de uma dada esfera de atividade.

O gênero estabelece, pois, uma interconexão da linguagem com a vida social. A linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida se introduz na linguagem. Os gêneros estão sempre vinculados a um do-

José Luiz Fiorin

mínio da atividade humana, refletindo suas condições específicas e suas finalidades. Conteúdo temático, estilo e organização composicional constroem o todo que constitui o enunciado, que é marcado pela especificidade de uma esfera de ação.

O conteúdo temático não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero. Assim, as cartas de amor apresentam o conteúdo temático das relações amorosas. Cada uma das cartas trata de um assunto específico (por exemplo, o rompimento de X e Y, por causa de uma traição) dentro do mesmo conteúdo temático. As aulas versam sobre um ensinamento de um programa de curso. As sentenças têm como conteúdo temático uma decisão judicial.

A construção composicional é o modo de organizar o texto, de estruturá-lo. Por exemplo, sendo a carta uma comunicação diferida, é preciso ancorá-la num tempo, num espaço e numa relação de interlocução, para que os dêiticos usados possam ser compreendidos. É por isso que as cartas trazem a indicação do local e da data em que foram escritas e o nome de quem escreve e da pessoa para quem se escreve.

O ato estilístico é uma seleção de meios lingüísticos. Estilo é, pois, uma seleção de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado. Há, assim, um estilo oficial, que usa formas respeitosas, como nos requerimentos, discursos parlamentares, etc.; um estilo objetivo-neutro, em que há uma identificação entre o locutor e seu interlocutor, como nas exposições científicas, em que se usa um jargão marcado por uma “objetividade” e uma “neutralidade”; um estilo familiar, em que se vê o interlocutor fora do âmbito das hierarquias e das convenções sociais, como nas brincadeiras com os amigos, marcadas por uma atitude pessoal e uma informalidade com relação à linguagem; um estilo íntimo, em que há uma espécie de fusão entre os parceiros da comunica-

INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO DE BAKHTIN

ção, como nas cartas de amor, de onde emerge todo um modo de tratamento do domínio daquilo que é mais privado.

Bakhtin não pretende fazer um catálogo dos gêneros, com a descrição de cada estilo, de cada estrutura composicional, de cada conteúdo temático. De um lado, porque a riqueza e a variedade dos gêneros são infinitas, uma vez que as possibilidades da ação humana são inesgotáveis e cada esfera de ação comporta um repertório significativo de gêneros do discurso. Na esfera da ação jurídica, por exemplo, temos gêneros como a petição, a sentença, o acórdão, o despacho, etc. Na esfera da ação religiosa, há a oração, a fórmula sacramental, o sermão e assim por diante. De outro, porque o que importa verdadeiramente é a compreensão do processo de emergência e de estabilização dos gêneros, ou seja, a íntima vinculação do gênero com uma esfera de atividade.

Assim, não importa, ao estudar o romance naturalista, apenas dizer que sua composição se caracteriza pela narração em terceira pessoa, pela abundância de descrições ou por uma estruturação do enredo que figurativiza uma “lei” científica; que seu estilo é o objetivo-neutro, o que aproxima o discurso romanesco do discurso científico; que o conteúdo temático são as determinações que motivam os comportamentos sociais e individuais. O que é preciso é entender por que o enunciado do romance naturalista é assim construído, quais os elementos (condições específicas e finalidades) da esfera da atividade literária que levam ao surgimento desse tipo de enunciado. Não se tem a pretensão de discutir aqui a questão das condições do aparecimento do romance naturalista. No entanto, basta pensar numa afirmação de Zola, no prefácio da 2ª edição de *Thérèse Raquin*, para verificar que as finalidades da esfera da atividade literária, no período naturalista, são inteiramente diversas das de outros momentos:

Começa-se, espero, a compreender que minha finalidade foi antes de tudo uma finalidade científica. (...) Apenas fiz sobre dois

José Luiz Fiorin

corpos vivos [= Thérèse e Laurent] o trabalho analítico que os cirurgiões fazem sobre os cadáveres.¹

Além disso, é preciso considerar que Bakhtin insiste no fato de que os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados. O acento deve incidir sobre o termo *relativamente*, pois ele implica que é preciso considerar a historicidade dos gêneros, isto é, sua mudança, o que quer dizer que não há nenhuma normatividade nesse conceito. Ademais, o vocábulo acentuado indica uma imprecisão das características e das fronteiras dos gêneros.

Falava-se acima do romance. No modernismo, por exemplo, o estilo do romance é completamente outro do que aquele que marcava o romance naturalista. Abandona-se o estilo objetivo-neutro e incorpora-se a linguagem da rua, isto é, um estilo familiar. Mário de Andrade, ao ridicularizar a literatura brasileira pré-modernista, na sua paródica "Carta pras Icamíabas", capítulo IX do romance *Macunaíma*, critica exatamente esse estilo afastado da linguagem das ruas:

Mas cair-nos-iam as faces, si ocultáramos no silêncio uma curiosidade original deste povo. Ora sabereis que a sua riqueza de expressão intelectual é tão prodigiosa que falam numa língua e escrevem noutra. Assim chegado a estas plagas hospitalares, nos demos ao trabalho de bem nos inteirarmos da etnologia da terra, e dentre muita surpresa e assombro que se nos deparou por certo não foi das menores tal originalidade lingüística. Nas conversas, utilizam-se os paulistanos dum linguajar bárbaro e multifário, crasso de feição e impuro na vernaculidade, mas que não deixa de ter o seu sabor e força nas apóstrofes, e também nas vozes do brincar. Destas e daquelas nos inteiramos, solícito; e nos será grata empresa vô-las ensinarmos aí chegado. Mas si de tal desprezível língua se utilizam na

¹ ZOLA, E. *Thérèse Raquin*. 2. ed. Paris: Bibliothèque Charpentier, 1953. p. III.

INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO DE BAKHTIN

conversação os naturais desta terra, logo que tomam da pena, se despojam de tanta asperidade, e surge o Homem Latino, de Lineu, exprimindo-se numa outra linguagem, mui próxima da vergiliana, no dizer de um panegirista, meigo idioma, que, com imperecível galhardia, se intitula: língua de Camões!²

Basta comparar uma notícia de um jornal do início do século XX e uma de um jornal de hoje para constatar que o gênero notícia mudou radicalmente. Os gêneros estão em contínua mudança. Por outro lado, qual é a fronteira que delimita a crônica do conto? Temos, nos jornais, crônicas que são verdadeiros contos. Isso não ocorre porque o cronista deixou de lado seu ofício, mas porque os limites entre esses dois gêneros são mais fluidos do que gostaria nossa alma taxonômica.

Não só cada gênero está em incessante alteração; também está em contínua mudança seu repertório, pois, à medida que as esferas de atividade se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros desaparecem ou aparecem, gêneros diferenciam-se, gêneros ganham um novo sentido. Com o aparecimento da internet, novos gêneros surgem: o *chat*, o *blog*, o *mail*, etc. A epopéia desaparece e dá lugar a novos gêneros.

À medida que a atividade do historiador vai profissionalizando-se, os textos de História perdem o tom laudatório que os impregnava. Nenhuma exposição de fatos históricos é escrita hoje da forma como Sebastião da Rocha Pita compôs sua *História da América portuguesa* (1730):

O céu que o cobre é o mais alegre; os astros que o alumiam, os mais claros; o clima que lhe assiste, o mais benévolo; os ares que o refrescam, os mais puros; as fontes que o fecundam, as mais crista-

² ANDRADE, Mário de. *Macunaíma*. Rio de Janeiro/São Paulo: Livros Técnicos e Científicos/Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1978. p. 78.

José Luiz Fiorin

linas; os prados que o florescem, os mais amenos; as plantas aprazíveis, as árvores frondosas, os frutos saborosos, as estações temperadas. Deixe a memória o Tempe de Tessália, os pênseis de Babilônia, e os jardins das Hespérides, porque este terreno em continuada primavera é o vergel do mundo, e se os antigos o alcançaram podiam pôr nele o terreal Paraíso, o Letes e os Campos Elíseos, que das suas inclinações lisonjeados ou reverentes, às suas pátrias fantasiaram em outros lugares.³

Nesse texto, Rocha Pita descreve o Brasil. Observe que ele o descreve como uma paisagem ideal, onde a natureza é bela, agradável, opulenta. Nele, vive-se uma eterna primavera. Ele é o pomar (= vergel) do mundo. Diante dessa paisagem, pode-se esquecer de outros lugares, conhecidos por serem belos e aprazíveis: Tempe (vale da Tessália, Grécia, entre os montes Olimpo e Ossa, famoso pela frescura de seus bosques); pênseis da Babilônia (jardins suspensos da Babilônia, uma das sete maravilhas do mundo antigo); jardins das Hespérides (na geografia antiga, ilhas que marcavam as fronteiras ocidentais do mundo, identificadas ora com as Ilhas Canárias, ora com a Ilha de Cabo Verde). No Brasil, se os antigos o tivessem conhecido (= se os antigos o alcançaram), poderiam pôr os lugares míticos, que imaginaram em certos lugares: o terreal Paraíso (paraíso terrestre, jardim de inigualável beleza e abundância, onde Deus colocou Adão e Eva, logo depois da criação); Letes (na mitologia grega, um dos rios do Hades, cujas águas faziam esquecer o passado àqueles que a bebessem); Campos Elíseos (na mitologia grega, lugar muito belo e aprazível, onde moravam as almas dos mortos que tinham sido virtuosos e onde elas experimentavam a felicidade eterna). Como se vê, na descrição de Rocha Pita, o Brasil é um lugar paradisíaco, que

³ PITA, Sebastião da Rocha. *História da América portuguesa*. Rio de Janeiro: Jackson, 1950. p. 53.

INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO DE BAKHTIN

excede todos os lugares que a literatura antiga descreveu como os mais agradáveis do mundo.

Um texto científico de física não seria escrito, hoje, como Joaquim Caetano da Silva expõe, na primeira metade do século XIX, a lei da gravidade. Atualmente, haveria uma exposição de fórmulas e sua demonstração e não se usariam recursos “retóricos” para persuadir o destinatário.

Quando as questões científicas se costumavam encarar quase exclusivamente com os olhos da alma, assentavam os filósofos que não podia o descenso dos graves deixar de fazer-se na razão direta das massas. Mas quando começaram a reabilitar-se os cinco sentidos corporais, tiveram os sábios de mudar de opinião, porque assim o exigiram imperiosas experiências. Primeiro que todos o imortal Galileu, observando que uma leve bola de cera, largada de cima da torre de Pizza, chegara ao chão quase ao mesmo tempo que pesadas bolas metálicas do mesmo volume, coligiu que esta diferença de rapidez, já que de nenhum modo se achava em proporção com a diferença das massas, seria ocasionada pela resistência do ar, e que, a não ser este obstáculo, diferença nenhuma se notaria. Ainda mais se persuadiram os sábios de que assim era na verdade, quando viram corroborada esta experiência de Galileu pela experiência mais rigorosa de Désaguliers, o qual, largando de cima da cúpula de São Paulo de Londres, altura de 272 pés ingleses, duas bolas de igual volume, mas cujas massas estavam na proporção de 1 para 19, observou que a diferença de rapidez era unicamente como de 1 para 3. Passou finalmente a persuasão a ser convicção, quando o imortal Newton mostrou que, encerrando-se em um tubo de vidro de cinco a seis pés de comprimento, um considerável pedaço de chumbo e uma pequenina porção de rama de pena, se neste tubo se fazia vácuo, nenhuma discrepância se percebia no descenso de massas tão desiguais; e logo que se ia novamente introduzindo o ar, quanto mais ar entrava, tanto mais devagar caía a pluma. Desde então até hoje unanimemente proclamaram todos os tratados de

José Luiz Fiorin

Física como uma verdade inconcussa, que *no vácuo exerce-se a gravidade sem respeito às massas*; e isto fazem não só os estimáveis doutos que se limitam a propagar as descobertas alheias, mas ainda a selecta minoria dos mais profundos pensadores; sendo entre todos doutrina tão corrente que até já passou do santuário da ciência para os domínios da literatura, como se pode ver nos preciosos sinônimos, com que, além de outros tesouros, tem opulentado as letras portuguesas o muito venerável eminentíssimo cardeal patriarca de Lisboa.

Entretanto, se, ao contemplarmos esta fórmula da lei da gravidade, nos acudir à lembrança a grande lei da atração planetária, talvez ajuizemos que, assim como seria infrutuoso olhar para a natureza só com os olhos de dentro, tão pouco será razoável fitar nela só os de fora.

No vácuo exerce-se a atração planetária na razão direta das massas e inversa do quadrado das distâncias. Eis aí a grande descoberta de Newton em astronomia; eis aí o grande princípio que, porfiadamente rebatido pelos extremos discípulos de Descartes, de todos triunfou cabalmente, e de tal modo influi, há mais de um século, no ânimo de todos os astrônomos, que se por ventura nos cálculos que levantam sobre este alicerce lhe argúe a observação algum erro, firmemente permanecem convencidos que foi, não por vício da lei geral, mas por causa de alguma particularidade menos bem averiguada.⁴

Embora o soneto sempre tenha quatorze versos, divididos em dois quartetos e dois tercetos, seu uso é diferente, quando feito por um poeta parnasiano e por um poeta como Glauco Mattoso. Aquele trabalha com formas fixas, este seleciona, no repertório legado pela tradição, uma forma, que, em princípio, segundo certos usos canônicos, não condiz com a temática de que trata. É essa dissonância

⁴ GONÇALVES, Magaly Trindade et alii (Orgs.). *Antologia das antologias: prosadores brasileiros "revisitados"*. São Paulo: Musa, 1996. p. 101-102.

INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO DE BAKHTIN

entre estrutura composicional e conteúdo temático que cria um novo sentido para a utilização do soneto.

O gênero une estabilidade e instabilidade, permanência e mudança. De um lado, reconhecem-se propriedades comuns em conjuntos de texto; de outro, essas propriedades alteram-se continuamente. Isso ocorre porque as atividades humanas, segundo o filósofo russo, não são nem totalmente determinadas nem aleatórias. Nelas, estão presentes a recorrência e a contingência. A reiteração possibilita-nos entender as ações e, por conseguinte, agir; a instabilidade permite adaptar suas formas a novas circunstâncias.

O gênero somente ganha sentido quando se percebe a correlação entre formas e atividades. Assim, ele não é um conjunto de propriedades formais isolado de uma esfera de ação, que se realiza em determinadas coordenadas espaço-temporais, na qual os parceiros da comunicação mantêm certo tipo de relação.

Os gêneros são meios de apreender a realidade. Novos modos de ver e de conceptualizar a realidade implicam o aparecimento de novos gêneros e a alteração dos já existentes. Ao mesmo tempo, novos gêneros ocasionam novas maneiras de ver a realidade. A aprendizagem dos modos sociais de fazer leva, concomitantemente, ao aprendizado dos modos sociais de dizer, os gêneros. Mesmo que alguém domine bem uma língua, sentirá dificuldade de participar de determinada esfera de comunicação se não tiver controle do(s) gênero(s) que ela requer. É por isso que há pessoas que conversam brilhantemente, mas são incapazes de participar de um debate público ou de discursar para uma grande platéia. A falta de domínio do gênero é a falta de vivência de determinadas atividades de certa esfera. Fala-se e escreve-se sempre por gêneros e, portanto, aprender a falar e a escrever é, antes de mais nada, aprender gêneros.

Como se observa, os gêneros não são tipos de enunciados apenas da língua escrita. Eles abarcam a totalidade do uso da linguagem

José Luiz Fiorin

em todas as suas modalidades. Bakhtin divide os gêneros em primários e secundários.

Os primários são os gêneros da vida cotidiana. São predominantemente, mas não exclusivamente, orais. Pertencem à comunicação verbal espontânea e têm relação direta com o contexto mais imediato. São, por exemplo, a piada, o bate-papo, a conversa telefônica... E o *mail*, o bilhete, o *chat*...

Já os secundários pertencem à esfera da comunicação cultural mais elaborada, a jornalística, a jurídica, a religiosa, a política, a filosófica, a pedagógica, a artística, a científica. São preponderantemente, mas não unicamente, escritos: por exemplo, o sermão, o editorial, o romance, a poesia lírica, o discurso parlamentar, a comunicação científica, o artigo científico, o ensaio filosófico, a autobiografia, as memórias.

Os gêneros secundários absorvem e digerem os primários, transformando-os. Essa transformação ocorre porque eles perdem sua relação com o contexto imediato e sua vinculação com os enunciados concretos dos outros. As cartas e os fragmentos de diários, que compõem o romance *Reflexos do baile*, de Antonio Callado, têm a forma e a significação desse tipo de comunicação na vida cotidiana. No entanto, eles participam da realidade concreta somente por meio da totalidade do romance, que é um evento artístico e não um acontecimento da vida cotidiana.

Como se vê, há uma interdependência dos gêneros. Os secundários valem-se dos primários, como se explicou acima. Mas existem casos em que os primários são influenciados pelos secundários: por exemplo, uma conversa entre amigos sobre um fato da vida pode adquirir a forma de uma dissertação filosófica.

Os gêneros podem também hibridizar-se, ou seja, podem cruzar-se. Um gênero secundário pode valer-se de outro secundário no seu interior ou pode imitá-lo em sua estrutura composicional, sua temática e seu estilo. No romance *O beijo da mulher aranha*,

INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO DE BAKHTIN

de Manuel Puig, usam-se notas de rodapé, próprias da forma composicional dos textos científicos, para, por exemplo, dar explicações “não ficcionais” a respeito da sexualidade, como se se defendesse uma tese.

O texto que segue foi extraído de um folheto publicitário do Cartão Nacional Visa, em que a publicidade se estrutura como se fosse um anúncio de correio sentimental:

6 meses de experiência

Jovem, poliglota, de excelente reputação e prestígio, bem recebido no Brasil inteiro e em mais de 200 países, procura, para relacionamento experimental de 6 meses e futuro compromisso, pessoas acima de 21 anos, que adorem viver bem, gostem de viajar, ir a restaurantes, shoppings, teatros, supermercados, fazer compras e muitas outras coisas boas da vida. Rio de Janeiro: 0800 21-0080.

Cartão Nacional Visa. 6 meses sem anuidade para você conhecer e aprovar.

Entre em contato com a gente hoje mesmo e associe-se ao Nacional Visa. Você tem 6 meses para testar e aprovar todos os seus benefícios e serviços exclusivos.

No texto a seguir, o poeta Nicolas Behr mantém a estrutura composicional e o estilo do gênero receita, mas muda a temática. Fala não de uma receita de alimento, mas de uma receita de poesia. Ele estilizou a receita de alimento para construir seu texto de receita poética.

RECEITA

Ingredientes

2 conflitos de gerações

4 esperanças perdidas

3 litros de sangue fervido

José Luiz Fiorin

5 sonhos eróticos
2 canções dos beatles

Modo de preparar
dissolva os sonhos eróticos
nos 2 litros de sangue fervido
e deixe gelar seu coração

leve a mistura ao fogo
adicionando dois conflitos
de gerações às esperanças
perdidas

corte tudo em pedacinhos
e repita com as canções dos beatles
o mesmo processo usado com os
sonhos eróticos mas desta vez
deixe ferver um pouco mais e
mexa até dissolver

parte do sangue pode ser
substituído por suco de
groselha mas os resultados
não serão os mesmos

sirva o poema simples ou com
ilusões⁵

Um texto pode passar de um gênero para outro quando for colocado em outro contexto, ou seja, em outra esfera de atividade. É o que faz o poeta José Paulo Paes com o texto que segue:

⁵ BEHR, Nicolas. "Receita". Disponível em <<http://www.tanto.com.br/nicolasbehr-livrinhos.htm>>. Acesso em: 17 maio 2006.

INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO DE BAKHTIN



Qualquer pessoa que olha o texto acima⁶ vê que se trata de um sinal de trânsito. Um motorista paulistano entende que a placa indica que a Avenida Liberdade está interditada, que, à direita, na direção mostrada pela seta, ele vai para o bairro do Paraíso, para a Vila Mariana e para o Departamento Estadual de Trânsito (DETRAN).

No entanto, esse texto aparece num livro de poesia. Isso significa que o texto ganha novas significações. Ele está dizendo que a liberdade, ou seja, a condição daquele que não está submetido a nenhuma força constrangedora física ou moral, está proibida, interditada, vedada. Por isso, os indivíduos devem adotar uma direção obrigatória seja para realizar suas atividades práticas (ir ao DETRAN), seja para dirigir-se aos lugares onde vão efetuar suas atividades cotidianas

⁶ *Os melhores poemas de José Paulo Paes*. Seleção de Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Global, 1998. p. 129.

José Luiz Fiorin

(Vila Mariana) ou aos lugares onde se realizam os sonhos, as atividades extraordinárias (Paraíso). A placa de trânsito transforma-se num poema que fala sobre a impossibilidade do querer (a interdição da liberdade) e a coerção do dever.

Mostra Bakhtin que existem gêneros mais flexíveis e outros mais estereotipados. Entre os mais criativos estão os da intimidade familiar ou da amizade e os da esfera da literatura. Entre os mais estereotipados estão certos textos da vida cotidiana (as saudações, por exemplo) e da vida prática (uma bula de remédio, por exemplo). Cabe notar que mesmo nos gêneros mais estereotipados os enunciados podem adquirir um novo sentido, quando se lhes dá, por exemplo, uma nova entonação (ao repetir, ironicamente, um cumprimento, dá-se a ele um novo sentido) ou quando se os transfere para outra esfera de atividade (por exemplo, dizer “sim senhor, meu general” a um amigo que tenha o hábito de organizar tudo).

Nos gêneros mais maleáveis aparece o estilo individual nos termos expostos acima. No entanto, é necessário ter em mente que o estilo individual não é absolutamente livre do gênero. O propósito comunicativo do locutor leva, antes de mais nada, à seleção de um gênero, cuja escolha é determinada pela especificidade de uma dada esfera da troca verbal, pelas necessidades de uma temática, pelas relações entre os parceiros da comunicação, etc. O projeto discursivo do locutor adapta-se ao gênero escolhido, desenvolve-se sob a forma de um gênero dado. No entanto, isso não implica que o falante abandone sua individualidade. O estilo individual, que, como se disse, aparece mais claramente nos gêneros mais flexíveis, dá uma entonação própria ao enunciado, definida pela relação do enunciador com o objeto do enunciado e com os enunciados dos outros. Dizer que o estilo individual aflora precipuamente nos gêneros menos estereotipados não significa que, nos menos flexíveis, ele não possa aparecer. Um relatório é um gênero bastante estereotipado. No entanto, quando Graciliano Ramos foi prefeito de Palmeira dos Índios

INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO DE BAKHTIN

dios, em Alagoas, enviou dois relatórios de sua gestão ao governador do estado que manifestam um estilo absolutamente individual, indo contra as estereotípias do gênero. Esses relatórios mostram, de maneira cabal, que o gênero é relativamente estável e não-fixo. Observe-se a conclusão do primeiro relatório:

Procurei sempre os caminhos mais curtos. Nas estradas que se abriram só há curvas onde as retas foram inteiramente impossíveis.

Evitei emaranhar-me em teias de aranha.

Certos indivíduos, não sei por que, imaginam que devem ser consultados; outros se julgam autoridade bastante para dizer aos contribuintes que não paguem impostos.

Não me entendi com esses.

Há quem ache tudo ruim, e ria constrangidamente, e escreva cartas anônimas, e adoeça, e se morda por não ver a infalível roteirazinha, a abençoada canalhice, preciosa para quem a pratica, mais preciosa ainda para os que dela se servem como assunto invariável; há quem não compreenda que um ato administrativo seja isento de lucro pessoal; há quem pretenda embaraçar-me em coisa tão simples como quebrar as pedras dos caminhos.

Fechei os ouvidos, deixei gritarem, arrecadei 1:325\$500 de multas.

Não favoreci ninguém. Devo ter cometido numerosos disparates. Todos os meus erros, porém, foram da inteligência, que é fraca.

Perdi vários amigos, ou indivíduos que possam ter semelhante nome.

Não me fizeram falta.

Há descontentamento. Se a minha estada na Prefeitura por estes dois anos dependesse de um plebiscito, talvez eu não obtivesse dez votos. Paz e prosperidade.⁷

⁷ RAMOS, Graciliano. *Vivente das Alagoas: quadros e costumes do Nordeste*. 4. ed. São Paulo: Martins, 1972. p. 191-192.

José Luiz Fiorin

Graciliano abandona o tom “objetivo” dos relatórios administrativos para dar a seu relato um cunho marcadamente pessoal. Ao fazer isso, narra o que não aparece normalmente nos documentos da administração pública, mas constitui a “essência” da vida do funcionário público honesto e dedicado ao serviço público em seu sentido mais nobre.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)