



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

**ROSANGELA GONÇALVES CUNHA**

**A LINGUAGEM DIALÓGICA COMO CONHECIMENTO QUE REVELA UM NOVO  
CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Salvador – BA  
2023

**ROSANGELA GONÇALVES CUNHA**

**A LINGUAGEM DIALÓGICA COMO CONHECIMENTO QUE REVELA UM NOVO  
CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Língua e Cultura.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Bueno Borges da Silva

Salvador – BA  
2023

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Gonçalves Cunha, Rosângela  
A LINGUAGEM DIALÓGICA COMO CONHECIMENTO QUE REVELA  
UM NOVO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA / Rosângela  
Gonçalves Cunha. -- Salvador Bahia, 2023.  
185 f. : il

Orientador: Simone Bueno Borges da Silva.  
Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Língua  
e Cultura) -- Universidade Federal da Bahia,  
Instituto de Letras - UFBA Ondina, 2023.

1. Estudos dialógicos. 2. Gêneros discursivos. 3.  
Letramentos. 4. Língua portuguesa. 5. Ensino. I.  
Bueno Borges da Silva, Simone. II. Título.



Universidade Federal da Bahia

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA (PPGLINC)**

ATA Nº 4

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA (PPGLINC), realizada em 03/03/2023 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM LÍNGUA E CULTURA no. 4, área de concentração Línguas, Linguagens e Culturas Contemporâneas, do(a) candidato(a) ROSÂNGELA GONÇALVES CUNHA, de matrícula 216122493, intitulada A LINGUAGEM DIALÓGICA COMO CONHECIMENTO QUE REVELA UM NOVO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA. Às 08:30 do citado dia, online, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Profª. Dra. SIMONE BUENO BORGES DA SILVA que apresentou os outros membros da banca: Profª. Dra. FATIMA APARECIDA DE SOUZA, Profª. Dra. ANGELA BUSTOS KLEIMAN, Profª. Dra. ESTER MARIA DE FIGUEIREDO SOUZA e Profª. Dra. EUMARA MACIEL DOS SANTOS. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra à examinada para apresentação do trabalho de Doutorado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo candidato, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pela presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

**Dra. ANGELA BUSTOS KLEIMAN, UNICAMP**

Examinadora Externa à Instituição

**Dra. ESTER MARIA DE FIGUEIREDO SOUZA, UESB**

Examinadora Externa à Instituição

**Dra. EUMARA MACIEL DOS SANTOS, UFOB**

Examinadora Externa à Instituição

**Dra. FATIMA APARECIDA DE SOUZA, UFBA**

Examinadora Externa ao Programa

**Dra. SIMONE BUENO BORGES DA SILVA, UFBA**

Presidente

**ROSÂNGELA GONÇALVES CUNHA**

Dedico este trabalho, especialmente, a com quem convivo há muito tempo: aos alunos e professores de escolas públicas. Essa é a minha origem e é por esse lugar que alimento profunda admiração e afeto. É na potência deste espaço que testemunho a vida acontecer e a esperança reinar, desde sempre. É no compromisso político dos professores – que não se rendem – e no olhar crítico dos alunos que repousam todas as intenções desta pesquisa. Para os que a leem, que se torne instrumento de luta, possibilitando-lhes buscar transformar-se em sujeitos de sua própria história. A eles, merecidamente, o resultado de todo o meu empenho e a minha eterna luta e admiração.

## AGRADECIMENTOS

Embora o percurso acadêmico às vezes se constitua de modo solitário, são as companhias que o tornam mais humano, mais prazeroso e inclusive nos encorajam a prosseguir. Por isso, neste momento, torno público o meu mais sincero agradecimento às pessoas que de alguma maneira contribuíram para que eu concluísse esta etapa cujo contexto a fez longa e bem desafiadora.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Bueno Borges da Silva, pela dedicação e disponibilidade ao me orientar, pela sua significativa competência e especial forma de me seduzir e me encantar, cada vez mais, pela pesquisa. E, principalmente, pelo exemplo de militância e posicionamento firme em favor da democracia e da escola pública. Me orgulha poder contar com alguém que faz da academia também um lugar para construir relações saudáveis.

Aos colegas do grupo de pesquisa NELT, pelos encontros, pelos produtivos cafés e pelas leituras compartilhadas, discussões e amadurecimento da pesquisa.

Aos meus colegas de turma da Universidade Federal da Bahia: Thamiris, Joelma, Liz, Murillo, Brisa, Márcia, Mário, Tainá, Gilvan e Acássia, pelo companheirismo e encorajamento mútuo nos diversos momentos e também pelas alegrias vivenciadas nesse período.

Aos meus amigos de trabalho, em especial a Luciana e Rejane que, além de me incentivarem muito, também assumiram minhas atribuições nos momentos de minhas viagens. A elas, minha gratidão sempre!

Aos amigos e amigas de convívio diário que sempre, de alguma maneira, me estimulavam a continuar. Todos os incentivos foram muito importantes em minha trajetória.

À minha família, por todo apoio e compreensão. Em especial, à minha mãe Maria José, pela motivação e confiança que me fortaleciam todos os dias. Agradeço ao meu irmão Paulo, a minha irmã Micheline, aos meus sobrinhos Erick e Vivian e, de modo especial, a Wesley meu companheiro, pela compreensão e apoio irremediáveis, e a Caio César, meu filho, que substituiu o sofrimento da minha ausência no período de aulas pela comemoração a cada chegada minha.

A Deus, por sua infinita graça e misericórdia, pois sem Ele nada disso seria possível.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE GRÁFICOS</b>	<b>07</b>
<b>LISTA DE FIGURAS</b>	<b>08</b>
<b>RESUMO</b>	<b>09</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>10</b>
<b>1 PALAVRAS INICIAIS</b>	<b>11</b>
1.1 Apresentação da pesquisa	12
1.2 O problema que move a pesquisa	17
1.3 Foco da investigação: a Proposta Curricular <i>Direito de Aprender</i>	21
1.4 Perguntas e Objetivos da Pesquisa	30
<b>2 OS CONTORNOS DA PESQUISA</b>	<b>32</b>
2.1 Orientações teórico-metodológicas: o percurso da pesquisa	32
2.2 A pesquisadora e os participantes da pesquisa	42
2.3 Procedimentos para geração e análise de informações: um exercício dialógico	45
2.4 A organização da tese	49
2.5 Pressupostos teóricos	50
<b>3 POR QUE TRATAR DE CURRÍCULO?</b>	<b>59</b>
3.1 Contribuições para compreensão de currículo	62
3.2 Ponderações dialógicas sobre o currículo de língua portuguesa	70
3.3 Diálogo crítico sobre a BNCC de língua materna	78
<b>4 TEORIA BAKHTINIANA DA LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA</b>	<b>92</b>
4.1. Um princípio	92
4.2 A Teoria Dialógica da Linguagem	93
4.3 A proposta metodológica do Círculo de Bakhtin	96
4.4 Enquadramento teórico-descritivo: interação, enunciado concreto, gênero discursivo e o exame das formas da língua em sua interpretação linguística habitual	99

<b>5 ENUNCIADO CONCRETO E GÊNEROS DISCURSIVOS: CONHECIMENTOS QUE REVELAM O CURRÍCULO DE LÍNGUA</b>	<b>115</b>
5.1 A teoria do enunciado concreto e os gêneros discursivos	115
5.2 Gêneros discursivos e gêneros textuais	121
5.3 Projetos de letramentos como percurso teórico-metodológico: novos fios condutores	134
5.4 Princípios orientadores para um currículo de língua portuguesa: uma nova versão da Proposta Curricular <i>Direito de Aprender</i>	144
<b>PALAVRAS FINAIS: O que não se encerra</b>	<b>152</b>
“O externamente metodológico e o profundamente teórico”: os conhecimentos que revelam o novo currículo de língua portuguesa	153
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>157</b>



## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Evolução das competências leitoras e escritoras em Juazeiro	19
Gráfico 2 - Evolução do IDEB em Juazeiro	22

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização Geográfica de Juazeiro – BA	21
Figura 2 - Conteúdos programáticos de língua portuguesa – Metodologia	24
Figura 3 - Conteúdos programáticos de língua portuguesa	25
Figura 4 - Capa da Proposta Curricular <i>Direito de Aprender</i> (2011)	28
Figura 5 - Professores de Língua Portuguesa em momento de formação continuada (2018)	34
Figura 6 - Proposta Curricular <i>Direito de Aprender</i> (2011)	37
Figura 7 - Novo quadro de gêneros discursivos da Proposta Curricular <i>Direito de Aprender</i> (2018)	37
Figura 8 - Quadro de disposição dos itens da Proposta Curricular <i>Direito de Aprender</i> (2011)	38
Figura 9 - Quadro de disposição dos itens da Proposta Curricular <i>Direito de Aprender</i> (2018)	39
Figura 10 - Formulário de Autorrelato	41
Figura 11 – Procedimentos para Geração de Informação da Pesquisa	48
Figura 12 - Esquema proposto por Volochínov	55
Figura 13 - Elementos da política educacional brasileira contemporânea segundo a BNCC	82
Figura 14 - Aspectos teórico-metodológicos dos estudos bakhtinianos	114
Figura 15 - Proposta 01	128
Figura 16 - Proposta 02	128
Figura 17 - Quadro-síntese	130
Figura 18 - Quadros de gêneros por série	133
Figura 19 - Esquema dos Projetos de Letramento	140
Figura 20 - Interação entre a teoria dialógica e o currículo de LP	146
Figura 21 - Capa da nova versão da Proposta Curricular <i>Direito de Aprender</i> (2019)	150
Figura 22 - Texto da Secretaria de Educação	150

## RESUMO

A presente pesquisa insere-se na área da Linguística Aplicada e tem interesse nos estudos relacionados à teoria dialógica da linguagem proposta por Mikhail Bakhtin e o Círculo, em diálogo com os estudos dos letramentos aplicados à Proposta Curricular *Direito de Aprender*, publicada pela Secretaria de Educação do município de Juazeiro/BA, com o objetivo de construir princípios que orientem na direção de um ensino de língua portuguesa baseado nos estudos dialógicos da linguagem com ênfase nos gêneros discursivos, materializados em projetos de letramento como elemento condutor do ensino de língua materna, identificando as diferenças na recomendação de exploração de gênero discursivo ou gênero textual e avaliando as concepções teóricas que subjazem a essas recomendações. Metodologicamente, caracterizou-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa interpretativista/descritiva baseada na metodologia do estudo de caso, centrada na compreensão da dinâmica do processo de investigação, neste caso, na reelaboração intencional da proposta curricular de Língua Portuguesa do referido município. Contou com a contribuição de oito professores de língua portuguesa que atuam nas séries finais do ensino fundamental das escolas da rede municipal. Para geração de dados da pesquisa, foram realizados: análise documental da Proposta Curricular *Direito de Aprender*; grupos de estudo com 08 professores de língua portuguesa; reelaboração coletiva do currículo escolar; e produção de autorrelatos pelos professores descrevendo a experiência de ter participado da construção do documento. A investigação resultante do conjunto dessas ações permitiu identificar que pode ser princípio orientador do ensino de língua baseado nos estudos dialógicos a seguinte arquitetura: i) princípios da teoria dialógica da linguagem; ii) a ordem metodológica para o ensino da língua; iii) enunciado concreto – gêneros discursivos, materializados em projetos de letramento, sendo assim, capazes de orientar teórica e metodologicamente um ensino de língua numa concepção emancipatória. Além disso, conclui-se que o que subjaz às diferenças entre a abordagem de gêneros na perspectiva textual ou discursiva está relacionado à concepção e método dessas opções. Sendo que os gêneros textuais se centram na normatização da língua, enquanto os discursivos compreendem que a unidade da língua é garantida no jogo dialético das relações sociais. Portanto, este último coaduna com a proposta que se apresenta. O resultado alcançado da pesquisa permitiu apresentar a tese de que a proposta *Direito de Aprender* passou a ter como princípio o foco do ensino-aprendizagem nos aspectos enunciativos e discursivos direcionados para a linguagem da vida cotidiana, exercitando os estudantes para a apreciação valorativa, a atitude responsiva-ativa e, conseqüentemente, para conquista de uma postura mais crítica e atuante em diversas situações de interlocução.

**Palavras-chave:** Estudos dialógicos; Gêneros discursivos; Letramentos; Língua portuguesa; Ensino.

## ABSTRACT

This research is part of the area of Applied Linguistics and is interested in studies related to the dialogical theory of language proposed by Mikhail Bakhtin and the Circle, in dialogue with studies of literacies applied to the *Right to Learn* Curriculum Proposal, published by the Department of Education of the municipality of Juazeiro/BA, with the aim of building principles that guide the direction of Portuguese language teaching based on dialogical language studies with an emphasis on discursive genres, materialized in literacy projects as a conducting element of maternal language teaching, identifying the differences in the recommendation of exploration of discursive genre or textual genre and evaluating the theoretical conceptions that underlie these recommendations. Methodologically, it was characterized as an interpretative/descriptive qualitative research based on the methodology of the case study, centered on understanding the dynamics of the investigation process, in this case, on the intentional re-elaboration of the curricular proposal for the Portuguese language of the referred municipality. It had the contribution of eight Portuguese language teachers who work in the final grades of fundamental education in municipal schools. To generate research data, the following actions were carried out: document analysis of the *Right to Learn* Curriculum Proposal; study groups with 08 Portuguese language teachers; collective reworking of the school curriculum; and production of self-reports by teachers describing the experience of having participated in the document's construction. The investigation resulting from the set of these actions allowed us to identify that the following architectural principles can be the guiding principle of language teaching based on dialogic studies: i) dialogic theory of language principles; ii) methodological order for language teaching; iii) concrete utterance – discursive genres, materialized in literacy projects, thus capable of theoretically and methodologically guiding language teaching in an emancipatory conception. In addition, it is concluded that what underlies the differences between the approach to genres in the textual or discursive perspective is related to the conception and method of these options. Since the textual genres focus on the standardization of the language, while the discursive ones understand that the unity of the language is naturally guaranteed in the dialectical game of social relations. Therefore, the latter is consistent with the proposal. The result achieved from the research allowed presenting the thesis that the *Right to Learn* Curriculum Proposal now has as its principle the focus of teaching and learning on the enunciative and discursive aspects directed to the language of everyday life, exercising students for the appreciation of values, the responsive-active attitude, and, consequently, to achieve a more critical and active posture in different dialogue situations.

**Keywords:** Dialogical studies; Discursive genres; Literacies; Portuguese language; Teaching.

## 1 PALAVRAS INICIAIS

*“Às vezes, saio de mim mesmo no plano dos valores, vivo no outro e para o outro, e então posso participar do ritmo, mas nele sou, de um ponto de vista ético, passivo para mim mesmo. Na vida, participo do cotidiano, dos costumes, da nação, da humanidade, do mundo terreno - em toda parte, vivo aí os valores no outro e para o outro, eu revesti os valores do outro, e aí minha vida pode submeter-se a um ritmo (submeto-me lucidamente ao ritmo), aí minha vivência, minha tensão interna, minha palavra, tomam lugar no coro dos outros. Porém, no coro, meu canto não se dirige a mim, sou ativo só a respeito do outro e passivo ante a atitude do outro para comigo; estou ocupado em trocar dons e faço-o com desinteresse; sinto em mim o corpo e a alma do outro”.*  
(BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2012 [1929], p. 192)

Na epígrafe acima, Bakhtin e Volochínov nos incitam a refletir sobre a alteridade e a heterogeneidade de vozes característica da natureza social de todo enunciado é a partir deste princípio que me disponho a apresentar, nos antecedentes desta pesquisa, alguns pressupostos que fundamentam toda a produção deste gênero.

A escrita dessa tese não é qualificada como individual ou abstrata, não atende sistematicamente à formalização do gênero que a constitui, mas ocupa um lugar de diálogo que transcende a estrutura e inaugura um acontecimento<sup>1</sup> enunciado por mim – mas sempre já habitado – com a intenção de desafiar o possível monologismo característico das verdades dos textos científicos e vivenciar uma interlocução dialógica imanente a este gênero. Como afirma Amorim (2014, p. 180),

Nunca é demais repetir que, como em todo texto, a alteridade do texto científico será dada como representação e como presentificação. Independentemente da vontade do autor, seu texto é um dispositivo que coloca em cena outros contextos de enunciação, que faz ouvir outras vozes além da sua.

Baseando-me nos estudos bakhtinianos, poderia dizer que os objetos científicos são essencialmente discursivos. As ciências humanas apresentam a história do pensamento produzido por autores e materializados em textos/discursos. Deste modo, os objetos são palavras-textos-discursos que significam, tornam concreto o dialogismo mediado pela interlocução de diversos outros textos e consolidam a evolução da ciência.

Diante deste contexto, o autor-pesquisador-locutor é enunciador de suas vozes e de seu outro, num contínuo de reflexões situadas ético-politicamente. O encontro da teoria com a escrita do autor em um movimento de alteridade não deixa margem para previsão, formalidades

---

<sup>1</sup> Para a teoria bakhtiniana, o acontecimento é um termo que traduz a realidade do mundo concreto, em lugar do resultado exclusivo da mente abstrata. A noção de acontecimento adquire equivalência com o que é único, singular e que interfere no humano e na natureza por ser geograficamente localizado.

ou qualquer controle por parte do autor. O discurso se constitui na medida da interação reflexiva entre os sujeitos envolvidos, concretizado no texto.

Essa compreensão, em alguma medida, explica o modo de composição da forma e conteúdo deste texto, já que a minha voz enuncia um olhar que tece está escrita do início ao fim, mas que será numa segunda voz, destinatária deste discurso que o sentido será construído – em um momento posterior, porém ao mesmo tempo interior, constitutivo a este enunciado.

Para isso, o caminho adotado prevê uma relação dialógica entre o eu, locutor-autor; o ele, objeto teórico-metodológico; e o tu, leitor, na tentativa de construir uma argumentação científica com uma tensão própria e característica da intenção de se margear a construção de uma verdade.

Este posicionamento está situado à luz dos Estudos Dialógicos da Linguagem. Essa teoria é difundida pelo conjunto das obras de Mikhail Bakhtin e o Círculo<sup>2</sup>. Nasce da concepção da Metalinguística, que explora os aspectos da vida do discurso que ultrapassam os limites da linguística e, por isso, “diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados” (BRAIT, 2012b, p. 10).

## 1.1 Apresentação da pesquisa

*“Tudo em mim – cada movimento, gesto, experiência vivida, pensamento, sentimento – tudo deve ser um ato ou ação; é apenas sob esta condição que eu realmente vivo, que eu não me separo das raízes ontológicas do ser real. Eu existo no mundo da realidade inescapável, e não no mundo da possibilidade contingente”.*  
(BAKHTIN, 2010b [1986], p. 44)

Assento esta pesquisa sobre um dos grandes desafios impostos à educação do Brasil que é desenvolver no país um sistema de ensino capaz de erradicar o analfabetismo, ao transformar pessoas leitoras e escritoras dos diferentes gêneros discursivos. Compreendo que, para enfrentar essa dificuldade que há séculos persiste, é necessário assumir uma postura pedagógica

---

<sup>2</sup> O Círculo de Bakhtin é uma expressão que designa as ideias e as publicações de um grupo de intelectuais russos. Além do filósofo Mikhail Bakhtin (1895-1975), participavam outros intelectuais, como V. N. Volochínov (1895-1936) e P. Medvedev (1892-1938). Alguns críticos questionam a autoria das obras que compõem o arcabouço teórico bakhtiniano, especialmente as que são assinadas por mais de um autor, membro do Círculo. Seguindo a orientação dos atuais Círculos Bakhtinianos no Brasil, esta pesquisa adota a opção dos que consideram as autorias das edições originais e só reconhecem como de autoria de Bakhtin os textos assinados em seu nome, por respeito às normas e, especialmente, por compreender que a história mostra que os registros são produto das discussões do Círculo e, por isso, possuem uma entidade autoral única.

histórico-crítica<sup>3</sup> como estratégia de luta centrada no exercício da prática educativa tendo a prática social como lugar de partida e de chegada.

Tais premissas vislumbram a emancipação social que pode ser desenvolvida na escola, espaço público de educação formal, distanciando de configurar-se como uma instituição burguesa, que foi pensada pela sociedade capitalista e atende aos ideários de reprodução desta sociedade, para dar lugar ao processo de formação de classes revolucionárias que se comportam de modo contrário à dinâmica social vigente e usa a linguagem como meio de dirimir os problemas vivenciados na sociedade atual, ainda regida pelo capital.

Para tanto, importa-nos delimitar a abrangência da emancipação educativa que será proposta, considerando que uma revolução social no âmbito educativo poderá centrar-se nos sujeitos que aprendem e ensinam, nas relações dos métodos ou estratégias pedagógicas e ainda nos currículos do processo de ensino - aprendizagem, e é sobre este último que discutiremos aqui.

O currículo, nesta perspectiva, teria como foco as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes considerando suas condições históricas individuais e coletivas. Isso pressupõe considerar a noção do todo, a necessária contextualização da unidade conteúdo-forma, no intuito de ressignificar a historicidade e os conhecimentos produzidos pela humanidade.

A relação dialética entre o lógico (conhecimentos sistematizados) e o histórico (contexto social) poderá articular os conteúdos curriculares, assim como as metodologias que favoreçam a construção de uma sociedade que privilegie a formação humana em detrimento da reprodução mercantilista do capital. Para tanto, não basta apenas o conhecimento; o que é libertador é a prática social. As relações dialéticas entre conhecimento, concepção de mundo e prática social é que podem possibilitar posicionamentos livres e conscientes diante da realidade social.

Nesse contexto de definições teóricas e ideológicas, cabe compreender que a língua desempenha um papel importante como instrumento de dominação e reprodução hegemônica que, em uso, legitima o poder das classes dominantes, sendo capaz de produzir uma imagem de língua única, imutável, racista, escravocrata e de negação de direitos. Concebendo-a, assim, como importante instrumento ideológico de legitimação e seu ensino, conseqüentemente, como reproduzidor dos estereótipos desta construção, importa-me propor aqui um ensino de língua que

---

<sup>3</sup> Proposta contra hegemônica, para essa teoria pedagógica, a educação é sempre um ato político, dada a sua subordinação real à educação política. Não neutra e “com partido”. “A educação é entendida como ato de produzir intencionalmente em cada homem a humanidade que é construída coletivamente pelo conjunto dos homens”. (SAVIANI, 2012, p. 13).

provoque debate capaz de fazer refletir sobre atividades educativas na direção da emancipação humana, para além de um discurso abstrato, mas real, pautado na prática social.

Feitas as devidas filiações quanto à concepção de mundo, educação, currículo e língua, apresento a seguir as singularidades desta pesquisa.

Existir no mundo implica nos posicionar responsivamente em todas as nossas experiências vivenciais. Daí, é a partir da minha constituição como professora de Língua Portuguesa que lanço mão de algumas categorias, depreendidas da ordem metodológica para o estudo da língua e oriundas do arcabouço dos estudos dialógicos da linguagem, na busca de compreender quais as contribuições desses estudos para práticas de ensino - aprendizagem de Língua Portuguesa, tendo como referência as diferenças de orientar para exploração de gêneros discursivos ou para exploração de gêneros textuais – conforme estão presentes na Proposta Curricular *Direito de Aprender* de língua portuguesa das escolas da rede municipal de Juazeiro – Bahia.

Notadamente, o processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa tem sido discussão permanente dos estudiosos de diversas áreas, como gramáticos, linguistas, sociolinguistas, pedagogos, entre outros. Os resultados apresentados pelos exames externos, a exemplo do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), nos diferentes níveis de escolaridade, diagnosticam, já há algum tempo, a necessidade de revisão do ensino da linguagem de modo que efetivamente produza aprendizagens mais significativas. É lógico que esses dados não significam isoladamente e servem, intencionalmente, a composição de um *ranking* competitivo e cheio de intenções ideológicas implícitas, mas a realização por diferentes fontes e em diferentes tempos ratifica o diagnóstico da necessidade de se repensar os novos desafios impostos ao ensino de língua materna na escola.

A presença dos linguistas aplicados – adeptos de pesquisas com fundamento discursivo e sócio-histórico – nessa discussão tem trazido ganhos significativos na reelaboração de uma proposta menos normativa que não concebe o ensino-aprendizagem da língua portuguesa como prescrição de regras e conceitos gramaticais, deslocando o equívoco do ensino de língua da correspondência do ensino de uma norma. A defesa dos linguistas está baseada no ensino funcional da linguagem viva, questionando o ensino baseado no formalismo gramatical de estruturas não usuais, memorização de conceitos e exploração das partes isoladas do contexto, em detrimento da compreensão de que o uso cotidiano da língua transcende a forma, o estático e somente se consolida no movimento.



Considerando esse contexto já razoavelmente popularizado, o texto como unidade básica de ensino da língua<sup>4</sup>, já é possível identificar avanço; mas, considerando os pressupostos bakhtinianos e a virada do puramente linguístico (gramática) para o discursivo (gênero), compreendemos que é a partir dos gêneros discursivos que as práticas de ensino da língua materna poderão ter efetivamente um novo significado.

A suposta necessidade de “didatização”, ou seja, ensino focado na formalização do gênero, tem obtido como consequência a compreensão do gênero discursivo como uma fórmula textual e não uma maneira de ver o mundo e organizar a comunicação. O gênero tem chegado à escola para ser transmitido; assim, ele ou qualquer outro objeto do conhecimento não terá sentido em seu uso real. Desconsidera-se o contexto interativo, a posição do locutor, a que interlocutores se dirige, qual o tema, que relação enunciativa é criada, qual a posição assumida para finalmente deter-se a de que maneira o texto se estrutura.

Transformar saberes extraescolares em saberes escolares implica analisar, ler e produzir no mundo real tal como o enunciado concreto é definido, dando origem à linguagem viva. Em resumo, “Para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2012 [1929], p. 92).

Para quem vive a sala de aula, é fácil perceber que a evolução das orientações teórico-metodológicas partiu da gramática normativa para o texto e, posteriormente, do texto ao gênero discursivo. Isso para compreensão e consolidação didática precisa de um tempo e de muitas pesquisas que popularizem as teorias subjacentes a essas correntes. Os estudos dialógicos da linguagem nos orientam a explorar o gênero discursivo, ir além do texto, mesmo sem perdê-lo de vista.

Conforme Rojo (2005), há uma clara diferença teórica entre os gêneros textuais e os gêneros do discurso, apesar de terem suas origens em pressupostos bakhtinianos. Suas releituras contemporâneas apresentam as seguintes distinções: os gêneros do discurso concentram-se “no estudo das situações de produção de enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – teoria dos gêneros de textos –, na descrição da materialidade textual” (ROJO, 2005, p. 185). Assim, o que se refere à estrutura composicional, objeto da linguística textual, caracteriza o gênero textual; e o que está relacionado à situação de enunciação caracteriza o gênero discursivo.

---

<sup>4</sup> Para Geraldi (2013), a concepção de texto materializado como unidade básica de ensino da língua, existe em oposição ao ensino a partir da letra, da palavra ou da sentença isolada. Para o autor, o texto sempre deve ser produto de uma atividade de discurso falado ou escrito.

Essa mudança de concepção sobre o ensino-aprendizagem da língua materna parece extremamente prática, mas não é. É necessário delinear um percurso teórico aqui balizado pelos estudos dialógicos da linguagem difundidos por Bakhtin e o Círculo, aplicados ao processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Proponho refletir sobre as contribuições efetivas desses estudos para a melhoria da qualidade do trabalho em sala de aula. Nas palavras do autor:

É necessário retirar os alunos do beco sem saída da linguagem livresca, para colocá-los no caminho daquela utilizada na vida: uma linguagem tanto gramatical e culturalmente correta, quanto audaciosa, criativa e viva. A linguagem livresca, impessoal e abstrata, que ainda por cima se gaba ingenuamente da erudição pura, é sinal de uma educação pela metade. Uma pessoa completamente adulta no sentido cultural não utiliza essa linguagem (BAKHTIN, 2013a [1942-1945], p. 42).

Ainda assim, não será inovador afirmar que, nos dias atuais, ainda se verifica nas escolas o estudo da língua enquanto produto pronto, acabado e estático, sem levar em consideração a dinamicidade da língua viva. Foi justamente essa concepção que Bakhtin contestou, afirmando que a língua não deve ser separada do fluxo da interação verbal e que “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada” (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV 2012, p. 109). Em vez disso, os indivíduos são envolvidos nas interações e, assim, o progressivo processo de assimilação da língua materna vai se constituindo.

Diante disso, parto da premissa de que os princípios que fundamentam a teoria da linguagem dialógica poderiam embasar novas e atuais práticas de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Questiono, então, quais os fundamentos estão subjacentes à opção da exploração de gêneros textuais ou gêneros discursivos na escola e, ainda, se os princípios da teoria dialógica da linguagem e os projetos de Letramentos poderiam embasar um novo currículo de língua portuguesa.

Assim, considero importante destacar que, na metodologia bakhtiniana, não há formas prontas para serem aplicadas aos textos, aos discursos e aos gêneros, há diferentes maneiras de compreender o processo dialógico da linguagem, constituindo um conjunto de elementos teórico-metodológicos diversificado, aberto, formado a partir da reunião de obras do Círculo.

A finalidade desta pesquisa é também construir princípios que poderão embasar um ensino de língua portuguesa apoiado nos estudos dialógicos da linguagem, materializados metodologicamente em projetos de letramentos para desconstruir a ideia do ensino - aprendizagem da língua portuguesa como algo puramente estrutural, artificial e fragmentado para dar lugar à investigação significativa de mecanismos que contribuam para que se possa ler e produzir enunciados cada vez mais complexos e que, efetivamente, a linguagem viva seja objeto de exploração na escola.

Os projetos de letramentos apontam para a materialização desta proposta baseada na reconstrução de práticas sociais discursivas exigindo um reposicionamento dos sujeitos e da escola para dar conta das demandas dos usos sociais da escrita contemporânea em seus diversos contextos.

A partir da inter-relação entre a metodologia e as teorias propostas pelo conjunto das ideias aqui expostas, o ensino-aprendizagem da língua portuguesa poderá, de modo fundamentado, alcançar o seu objetivo mais significativamente, já que inúmeras pesquisas indicam a dificuldade da escola realizar o ensino da língua de modo que os alunos tenham suas competências leitoras e escritoras efetivamente desenvolvidas.

A relevância desta pesquisa se dá por tratar de um estudo que poderá orientar práticas de linguagem de modo mais profundo (teórico), não apenas externo (metodológico), reorientando o fio condutor do ensino-aprendizagem de língua portuguesa em salas de aula de forma que possibilite o desenvolvimento emancipador do aluno que lê, escreve, comunica-se e constrói sentidos em práticas sociais físicas ou virtuais.

## 1.2 O problema que move a pesquisa

*O mundo como conteúdo do pensamento científico é um mundo particular, autônomo, mas não separado, e sim integrado no evento singular e único do existir através de uma consciência responsável em um ato-ação real. [...] A singularidade única não pode ser pensada, mas somente vivida de modo participativo (BAKHTIN, 2010b [1986], p. 58).*

A compreensão do mundo em transformação é fundamental para embasar pesquisas sociais ancoradas na abordagem sócio-histórica e estas possibilitam a execução de investigações realizadas no dinamismo dos conflitos e das contradições em que vivem os seres humanos. É a partir da concepção de mundo incompleto e em evolução, articulado com a perspectiva bakhtiniana, que me disponho a realizar este trabalho, resguardando a incompletude – característica da construção do conhecimento – e, naturalmente, desta pesquisadora.

A educação não pode ser compreendida desvinculada das transformações sociais, assim como não há como ser neutra. Ela reflete e refrata as mudanças da sociedade e é disputada por diversas concepções de mundo. Tudo isso por ser vista como meio de redenção dos problemas sociais e possuir condição de controle social.

É considerando este contexto que assumo o compromisso de educadora militante em defesa da educação pública, gratuita e laica, aquela que pode ser capaz de alterar o universo cultural dos estudantes na direção de uma postura de intervenção para a transformação social.

Para isso, é necessário buscar fundamentos que contribuam para o rompimento da idealização de conhecimento oriundo da estruturação do capitalismo, em que a formação dos alunos se reduz à aplicação de um conjunto de técnicas e/ou listas de conteúdos isolados para dar lugar às condições reais de enfrentamento do modelo político, social e econômico da atualidade que sustenta a grande divisão de classes do país.

Ao discorrer sobre essas questões, localizo o que move responsivamente esta pesquisa por reconhecer a educação como ato político e reflexivo e, como efeito, suscitar um trabalho educativo em que se aprenda o uso dialógico da língua em diversos contextos, de modo a possibilitar a participação significativa e crítica em diferentes práticas sociais.

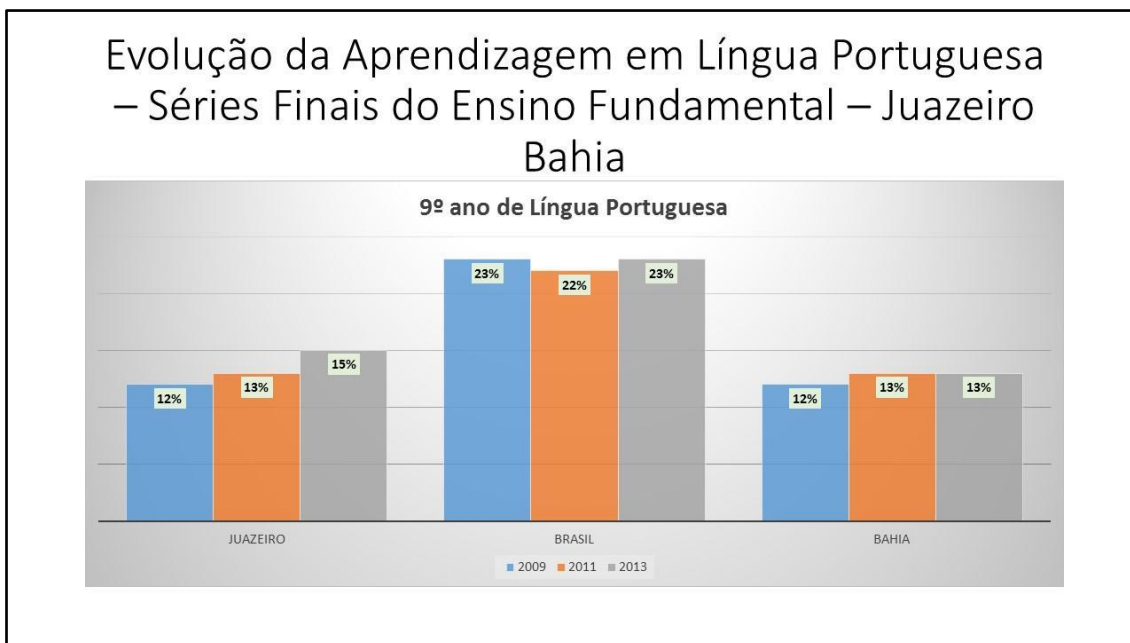
É a partir do lugar que combina o conteúdo do pensamento científico – singularizado pela experiência – e a consciência do ato-responsável de quem pesquisa, que especificarei o que motiva esta investigação.

Durante o período de 2013 a 2015, desenvolvi uma pesquisa no curso de Mestrado em Língua e Cultura, que teve o objetivo de identificar se a Proposta Curricular *Direito de Aprender*, publicada pela Secretaria de Educação do município de Juazeiro em 2009, foi construída à luz de alguns dos princípios da teoria dialógica da linguagem. Para tanto, realizei pesquisa documental, assim como apliquei questionário semiestruturado para os professores de língua portuguesa de 28 escolas, com o objetivo específico de saber se conheciam o que constava na proposta curricular, se compreendiam a proposta e quais os limites e possibilidades de sua aplicação.

As categorias da análise realizada foram depreendidas da ordem metodológica para o ensino de língua, conforme Bakhtin e o Círculo afirmam: as formas e tipos de interação verbal; as distintas enunciações em interação verbal para, então, partir daí o exame das formas da língua. Compreendendo que é nessa mesma ordem que ocorre a evolução real da língua.

O propósito da escolha do *corpus* esteve relacionado a duas motivações básicas: primeiro porque, naquele período, os índices de aprendizagem de língua portuguesa dos alunos das séries finais do ensino fundamental apresentavam bons resultados se comparados ao rendimento do Estado da Bahia e do Brasil, conforme se vê no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Evolução das competências leitoras e escritoras em Juazeiro



Fonte: Elaboração própria.

O segundo motivo esteve relacionado à curiosidade de melhor conhecer como se deu o processo de participação coletiva dos professores na elaboração da Proposta Curricular *Direito de Aprender* da área de Língua Portuguesa, especificamente, das séries finais do ensino fundamental, que discursos este documento representava e quais os reflexos e refrações dele em sala de aula.

Após realização da pesquisa, foi possível compreender que:

- Algumas categorias da teoria dialógica da linguagem – depreendidas da ordem metodológica para o ensino de língua – estavam presentes na Proposta Curricular *Direito de Aprender*;
- Os discursos que constituem o currículo apresentam alguma orientação na direção dos pressupostos bakhtinianos, já que se optou pela ruptura da tradição gramatical, a forma abstrata da língua em busca da ressignificação do fazer pedagógico com a exploração dialógica da linguagem;
- A proposta curricular de Juazeiro representa um progresso nas políticas educacionais por ter sido elaborada em momentos de formações continuadas pela equipe de professores sob orientação de uma especialista que também teve o papel de contribuir com a sistematização do documento;

- Havia um claro distanciamento no que se refere à direção epistemológica vinculada à exploração dos gêneros textuais na escola, ao invés de gêneros discursivos e suas implicações.

Sobre esta última descoberta, embora compreenda que haja alguns embasamentos comuns, o distanciamento ocorre por não relacionar o texto à situação de enunciação, ou seja, ao contexto sócio-histórico. Desvalorizar os pressupostos teóricos dos gêneros do discurso, para o trabalho de fundamentação da linguagem, numa proposta que é regida por gêneros, foi uma incoerência encontrada no discurso da proposta curricular, já que não se trata apenas da mudança de uma nomenclatura, mas especialmente porque atribui um significado de maior representatividade à abordagem dos enunciados que precisam ser concretos para serem compreendidos e manipulados nos momentos de ensino-aprendizagem da linguagem.

É salutar destacar também que, tendo o enfoque da proposta induzido à exploração materialmente textual dos gêneros, o resultado de todo o processo demonstrava claramente a didatização reduzida à estrutura, em detrimento de outros aspectos mais substanciais.

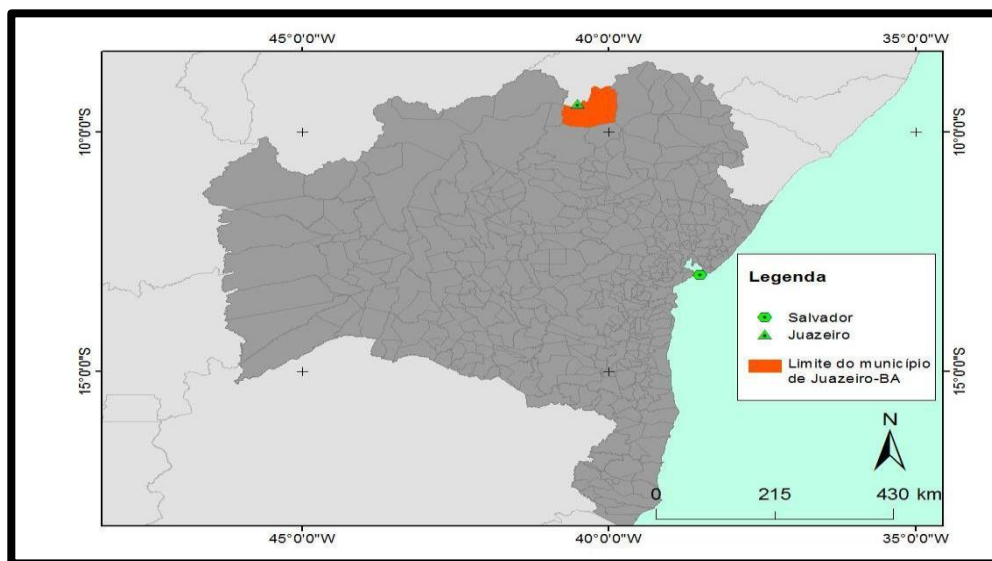
Tendo ocorrido isso, concluí que a continuidade dos meus estudos poderia estar associada à progressão dessa pesquisa a partir deste problema, já que apenas identificar não me deixava satisfeita com a contribuição que uma pesquisa pode ofertar ao campo pesquisado. Seria importante ampliar o desafio e analisar a possibilidade de, a partir de estudos formativos com o grupo de professores de língua portuguesa do município de Juazeiro, ousar reformular a proposta *Direito de Aprender* de Língua Portuguesa e intencionalmente aproveitaria os pressupostos que já existiam e redirecionaria os estudos dos gêneros, que se apresentam como fio condutor de todo o currículo de língua materna, para os gêneros discursivos através da vivência de projetos de letramentos.

A abordagem formalista da estrutura e a quantidade demasiada indicada em cada unidade didática dos gêneros textuais presentes na proposta curricular e, ainda, as atividades que foram vistas durante as visitas às escolas estavam muito distantes de favorecer o desenvolvimento da formação leitora e escritora dos estudantes, especialmente para uso autônomo em práticas do cotidiano nas diversas esferas sociais, por isso rompiam com o arcabouço teórico indicado e hoje movem esta pesquisa.

### 1.3 Foco da investigação: a Proposta Curricular *Direito de Aprender*

O Município de Juazeiro fica localizado na Região Norte do Estado da Bahia, mesorregião do Vale São Franciscano, a 540 km de Salvador, possuindo uma área territorial de quase 07 mil quilômetros, tendo uma população de aproximadamente 217 mil habitantes. Situa-se à margem direita do Rio São Francisco e ao Norte limita-se com o Estado de Pernambuco. O acesso ao Município é possível pelas Rodovias Federais BR 235 e BR 407 e por via aérea, através do aeroporto de Petrolina. Por via fluvial, chega-se a Juazeiro a partir do Rio São Francisco, como se vê no mapa seguinte.

Figura 1 - Localização Geográfica de Juazeiro – BA

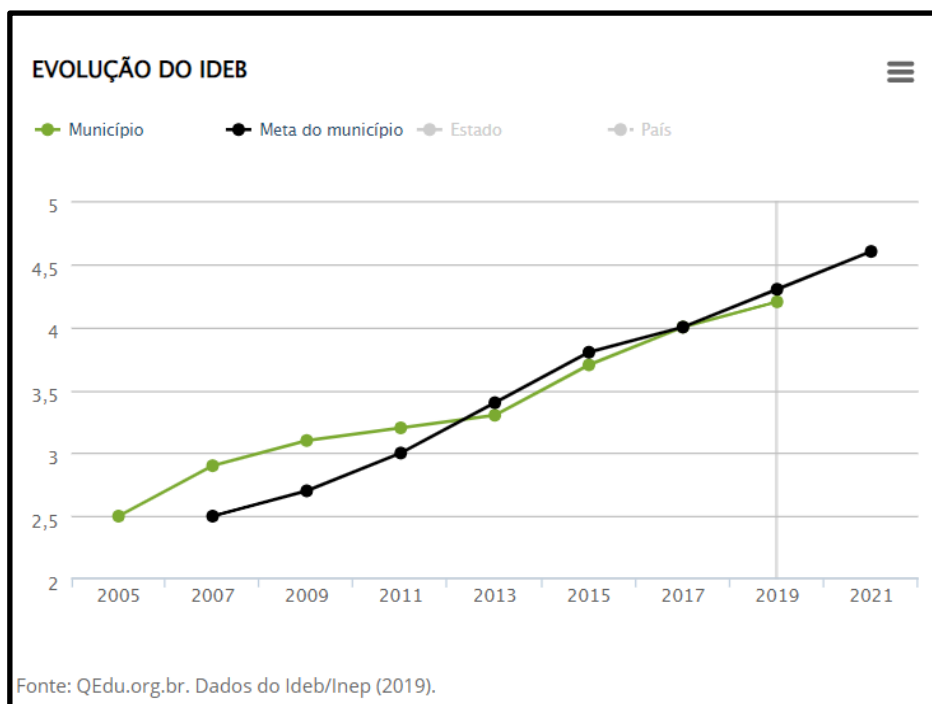


Fonte: Arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro – BA, p. 17, 2015.

No que se refere à educação, a Rede Municipal de Ensino é formada por 100 instituições educacionais, entre escolas e creches, com matrículas que totalizam 33.662 alunos, assim distribuídos: 4.125 na Educação Infantil, 24.309 compondo o Ensino Fundamental, 4.846 na Educação de Jovens e Adultos e 382 na Educação Especial. O Ensino Médio, prioritariamente de responsabilidade do Estado, é oferecido em 264 escolas, totalizando inserção de 22.532 alunos, sendo que na Educação de Jovens e Adultos são 3.549 e há 14 alunos da Educação Especial.

Ainda com o objetivo de localizar o leitor, apresento a escala de evolução do Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das séries finais do ensino fundamental de Juazeiro, correspondente ao ano de 2019.

Gráfico 2 - Evolução do IDEB em Juazeiro



Fonte: Ideb/Inep (2019).

Para atender ao Ensino Superior, Juazeiro tem uma unidade federal, a Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF; a Universidade Estadual da Bahia – UNEB; e uma instituição particular que é a Faculdade São Francisco de Juazeiro (FASJ).

O poder público, visando à universalização do acesso à escola, atende a 94,72% das matrículas no ensino fundamental, mas, apesar do esforço despendido, ainda há uma parcela de 5,28% de juazeirenses fora da escola. A taxa de abandono é de 5,1% e a de reprovação 17,3% (MEC, 2013)<sup>5</sup>. O índice de reprovação preocupa e seu combate constitui um grande desafio.

Após a contextualização geográfica e educacional do sítio desta pesquisa, importa-nos apresentar o contexto da proposta curricular de Juazeiro: das 100 escolas da rede municipal de ensino, 34 oferecem vagas para as séries finais do ensino fundamental; destas, 11 ficam localizadas na sede do município e 23 no interior.

Para atender a esta demanda do ensino de língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental, tem-se atualmente 112 professores, sendo 100 efetivos e 12 contratados temporariamente. A formação desse grupo está assim identificada: 101 professores são

<sup>5</sup> Últimas informações disponíveis no momento da produção desta pesquisa. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/brasil/ideb2013>. Acesso em 30/08/2019.



licenciados em Letras, 05 possuem outra licenciatura e 06 não possuem a identificação de sua área de formação no setor de recursos humanos da Secretaria de Educação de Juazeiro.

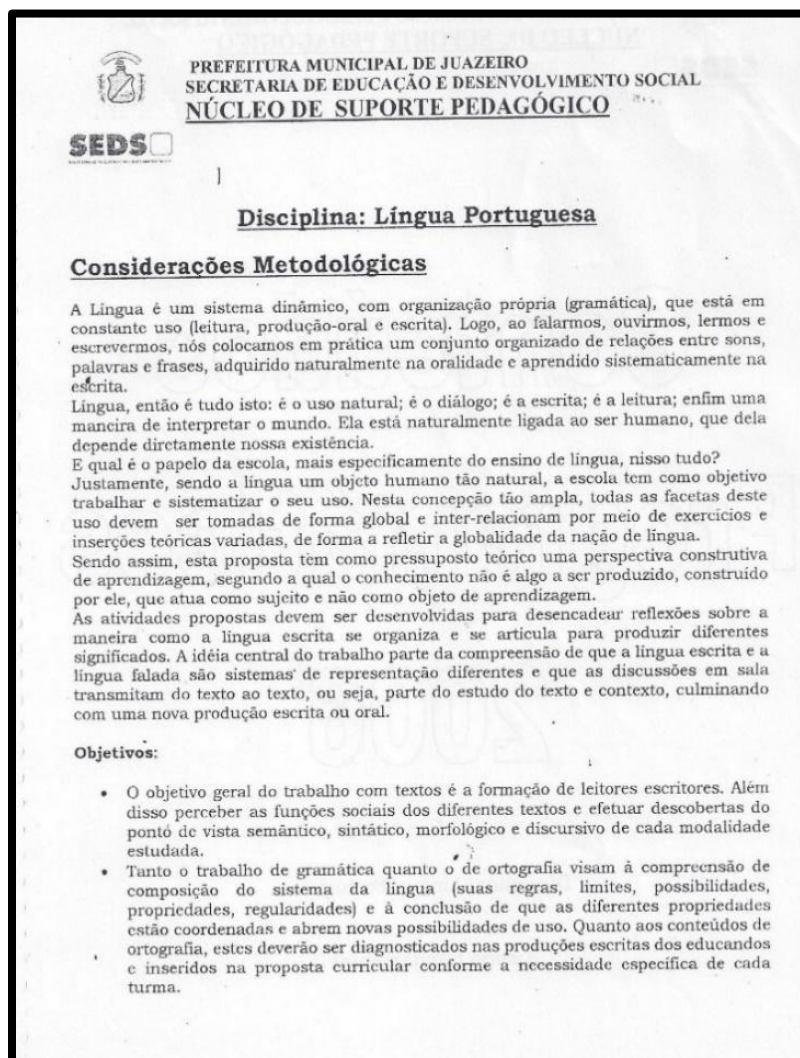
O perfil é bem heterogêneo: alguns são bem jovens, recém-concursados na rede municipal; outros já exercem a função há mais de vinte anos, época em que houve o concurso anterior no município. No que tange à formação continuada, 50% possui curso de especialização em ensino de língua portuguesa ou em educação.


Para continuidade dos estudos e discussão das questões específicas vivenciadas em sala de aula, a Secretaria da Educação de Juazeiro oferece – atendendo a sua obrigação de proporcionar aperfeiçoamento aos professores – encontros de formação continuada de modo sistemático e instituiu calendário de encontros no início de cada ano letivo. Mensalmente, os educadores se encontram para, junto com a equipe de professores-formadores do município, estudar e discutir questões diversas relacionadas ao ensino-aprendizagem de língua materna nas salas de aulas.

Geralmente, os formadores são professores da rede municipal ou convidados que planejam estudos contemplando abordagem teórica e prática de temas que estão, prioritariamente, contidos na Proposta Curricular *Direito de Aprender*. Como a Secretaria da Educação publicou no ano de 2009 e, em 2011, edição revisada da proposta de conteúdos a serem explorados nas salas de aula do ensino fundamental, interessa que os educadores compreendam, apliquem, questionem e reconstruam o que está contido nesse documento, de acordo com suas realidades. A construção dessa proposta ocorreu a partir de um plano de formação de professores que foi executado durante o ano de 2011 nas diversas áreas do conhecimento, dentre elas, a de língua portuguesa.

A proposta a que me refiro surge como resultado das práticas de formação continuada de professores para substituir o que era enviado pela então Secretaria de Educação e Desenvolvimento Social – SEDS (2006) para as escolas municipais, conforme demonstração abaixo, nas Figuras 1 e 2.

Figura 2 - Conteúdos programáticos de língua portuguesa – Metodologia



**PREFEITURA MUNICIPAL DE JUAZEIRO**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL**  
**NÚCLEO DE SUPORTE PEDAGÓGICO**

**SEDS**

**Disciplina: Língua Portuguesa**

**Considerações Metodológicas**

A Língua é um sistema dinâmico, com organização própria (gramática), que está em constante uso (leitura, produção-oral e escrita). Logo, ao falarmos, ouvirmos, lermos e escrevermos, nós colocamos em prática um conjunto organizado de relações entre sons, palavras e frases, adquirido naturalmente na oralidade e aprendido sistematicamente na escrita.

Língua, então é tudo isto: é o uso natural; é o diálogo; é a escrita; é a leitura; enfim uma maneira de interpretar o mundo. Ela está naturalmente ligada ao ser humano, que dela depende diretamente nossa existência.

E qual é o papel da escola, mais especificamente do ensino de língua, nisso tudo? Justamente, sendo a língua um objeto humano tão natural, a escola tem como objetivo trabalhar e sistematizar o seu uso. Nesta concepção tão ampla, todas as facetas deste uso devem ser tomadas de forma global e inter-relacionam por meio de exercícios e inserções teóricas variadas, de forma a refletir a globalidade da nação de língua.

Sendo assim, esta proposta tem como pressuposto teórico uma perspectiva construtiva de aprendizagem, segundo a qual o conhecimento não é algo a ser produzido, construído por ele, que atua como sujeito e não como objeto de aprendizagem.

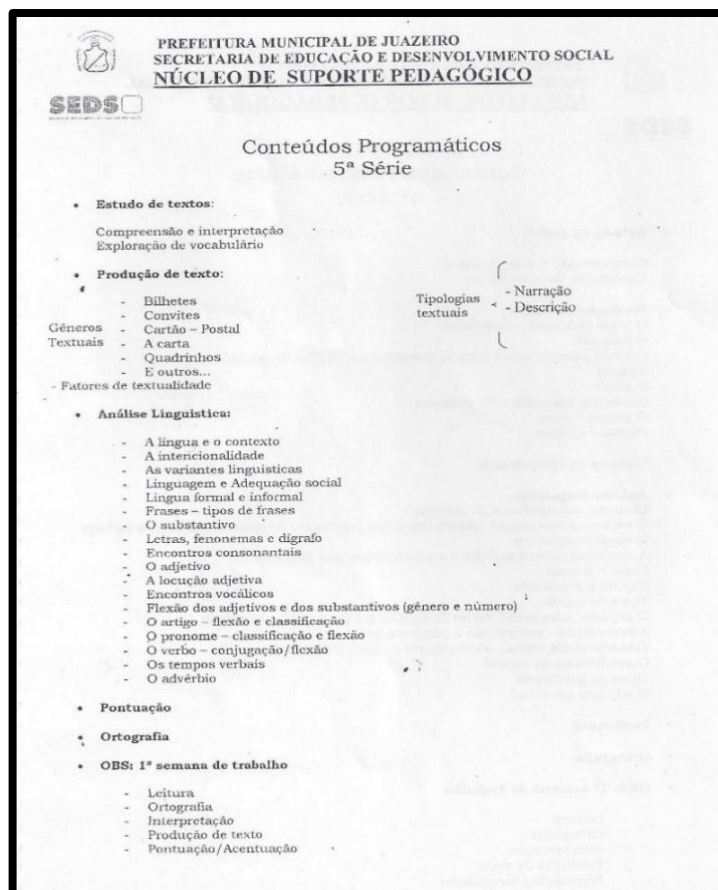
As atividades propostas devem ser desenvolvidas para desencadear reflexões sobre a maneira como a língua escrita se organiza e se articula para produzir diferentes significados. A idéia central do trabalho parte da compreensão de que a língua escrita e a língua falada são sistemas de representação diferentes e que as discussões em sala transmitam do texto ao texto, ou seja, parte do estudo do texto e contexto, culminando com uma nova produção escrita ou oral.

**Objetivos:**

- O objetivo geral do trabalho com textos é a formação de leitores escritores. Além disso perceber as funções sociais dos diferentes textos e efetuar descobertas do ponto de vista semântico, sintático, morfológico e discursivo de cada modalidade estudada.
- Tanto o trabalho de gramática quanto o de ortografia visam à compreensão de composição do sistema da língua (suas regras, limites, possibilidades, propriedades, regularidades) e à conclusão de que as diferentes propriedades estão coordenadas e abrem novas possibilidades de uso. Quanto aos conteúdos de ortografia, estes deverão ser diagnosticados nas produções escritas dos educandos e inseridos na proposta curricular conforme a necessidade específica de cada turma.

Fonte: Arquivos da Secretaria de Educação e Desenvolvimento Social – SEDS Juazeiro/BA (2006, p. 2).

Figura 3 - Conteúdos programáticos de língua portuguesa



Fonte: Arquivos da Secretaria de Educação e Desenvolvimento Social – SEDS Juazeiro/BA (2006, p. 3).

Naquele período, o currículo de língua materna era composto por uma lista que prescrevia poucos gêneros textuais e inúmeros conteúdos de gramática para cada série. O texto de apresentação da disciplina língua portuguesa, contido logo no início do documento que era a base curricular para o ensino, (JUAZEIRO 2006, p.03) aponta que “O papel do ensino da língua é justamente, sendo a língua um objeto humano tão natural, a escola tem como objetivo trabalhar e sistematizar o seu uso”. Como se pode observar, não há dúvidas de que, ao conceber a língua como objeto humano, essa proposta pressupõe a concepção estruturalista, ou seja, a língua em sua forma abstrata e ainda como fenômeno homogêneo. E, nesse sentido, ainda se acrescenta que o objetivo do ensino é “sistematizar o seu uso”. Compreende-se que, para reforçar, concebe-se a língua como sistema e não como discurso resultado da produção de enunciados em situações concretas de interlocução. Como indica Luciano Amaral Oliveira (2014, p. 34),

Ensinar português seguindo a concepção estruturalista de língua significa ensinar estruturas gramaticais enfatizando suas formas sem nenhuma ou quase nenhuma preocupação com os usos que se fazem delas. A implicação disso em sala de aula é séria, já que os alunos acabam estudando estruturas gramaticais descontextualizadas, muitas vezes sem nem saber quando devem usá-las, como acontece com o pretérito mais que perfeito e a voz passiva.

Para evoluir, no sentido de oferecer e construir uma proposta mais adequada ao tempo e ajustada aos registros oficiais de ensino, constrói-se o plano de elaboração da proposta curricular de língua portuguesa, em Juazeiro, para substituir a lista de conteúdos programáticos. Este foi coordenado pela Professora Joelma Conceição Reis, contratada pela Secretaria de Educação do Município para planejar um ano de encontros formativos com os professores. Essas formações tinham a duração de 8h e ocorriam mensalmente com os educadores de ensino fundamental de língua portuguesa.

Os momentos formativos priorizavam os estudos de pressupostos teóricos e metodológicos, inclusive indicados nos documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares, sendo organizados de modo que o grupo estudava e discutia cada tema para depois reconstruir coletivamente como seria o aproveitamento do fundamento estudado na proposta curricular de Juazeiro, a partir da reflexão do que já era desenvolvido em sala de aula e o que, naquele momento, era sugerido pelos autores consultados. Todos contribuía com a reconstrução do que comporia a proposta curricular que, mais adiante, seria o produto do trabalho desenvolvido. Ainda em 2009, foi publicada a primeira versão da proposta. Depois disso, caberia, então, a equipe de professores continuar estudando e avaliando o que estava posto para continuamente realizar ajustes à proposta *Direito de Aprender*, que apresentava o registro do pensar dos professores de língua portuguesa do município de Juazeiro.

Importa acrescentar que, depois dessa data, houve concurso para professores na Prefeitura de Juazeiro, ocorrendo o aumento do número de educadores e alunos. Então, a Secretaria de Educação ponderou a necessidade de difundir a proposta curricular com o novo quadro, para que, cada vez mais, o que consta na proposta se aproximasse do que seria realizado nas salas de aula.

Como o grupo de educadores tem formação, experiência e ritmos bem distintos, não se propõe e não se acredita em um nivelamento a partir dos pressupostos teóricos que embasam a referida proposta, mas se cria condições para se compreender o que foi proposto para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa nos registros oficiais que regem a educação no país e que se busque um olhar mais contextualizado para as ações pedagógicas desta área nas escolas municipais de Juazeiro.

Nas palavras do Plano de Formação Continuada do Município de Juazeiro (2010, p. 26), são objetivos dos encontros de formação:

- Promover a qualificação profissional contínua aos trabalhadores em educação que atuam nos diversos segmentos da Rede Municipal.
- Realizar estudos e discussões durante os encontros de formação para construir autonomia profissional;

- Subsidiar a construção de metodologias voltadas para a realidade do conteúdo social, focalizando os princípios da socioeconomia solidária e dos direitos sociais.
- Inserir a contextualização e interdisciplinaridade na prática docente, através de planos e projetos desenvolvidos pelas escolas.
- Manter os profissionais da educação atualizados sobre novas metodologias de ensino contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficientes e eficazes.
- Possibilitar momentos de formação que estimulem a autonomia, responsabilidade, e a reflexão sobre sua prática e compreensão de seu sentido.

Como se observa, depreende-se um esforço para que seja difundida e constantemente revisada a proposta curricular em que constam os conteúdos a serem explorados em todas as disciplinas nas salas de aula do município de Juazeiro. Além desse registro, que constitui o currículo da rede municipal e da política de formação continuada dos professores, há uma sistematização em torno do planejamento e das avaliações.

O planejamento pedagógico é realizado em cada unidade escolar mensalmente e é acompanhado pela coordenação pedagógica que está lotada em cada uma das 100 unidades escolares da rede. Além de propor e orientar o planejamento, a coordenação pedagógica escolar também acompanha a execução das atividades diárias que constituem a rotina das escolas, em sintonia com as orientações da Secretaria Municipal de Educação.

A Proposta Curricular *Direito de Aprender*, em sua versão publicada em 2011, é o documento oficial publicado pela Secretaria da Educação do Município de Juazeiro direcionado para orientação pedagógica de todas as áreas do ensino fundamental. Há um módulo que reúne o currículo e as orientações metodológicas para as séries iniciais do ensino fundamental e outro, objeto de nossa análise, destinado às séries finais do ensino fundamental. É um registro que “objetiva dar um direcionamento à prática pedagógica de cada escola, auxiliando professores, coordenadores e gestores, na busca de uma educação de qualidade, em que todos possam aprender aquilo que lhes é de direito” (JUAZEIRO, 2011, p. 8). Mais adiante, ratifica que “visa garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências, considerando o equilíbrio entre competência na disciplina ensinada e a competência pedagógica, favorecendo um reposicionamento diante do processo ensino-aprendizagem” (JUAZEIRO, 2011, p. 8).

Essa proposta é resultado de um movimento coletivo e histórico da tentativa de se construir, à luz dos documentos de orientação nacional, uma versão que pudesse atender, de forma contextual, ao que é estabelecido pelas diretrizes educacionais no Brasil em diálogo com a realidade das escolas de Juazeiro. Para melhor explicar a metodologia de construção dessa versão, o texto de apresentação desse documento afirma:

Entendendo que a elaboração de programas escolares e de materiais pedagógicos deve ser feita com a participação dos professores, este documento é fruto de um trabalho coletivo. Inicialmente foi elaborada uma minuta por especialistas das áreas específicas e, posteriormente, foi realizada a apreciação deste, por todos os professores da Rede

Municipal em 2009 durante as formações continuadas, onde foram discutidos, analisados e sugeridos os descritores e conteúdos considerados essenciais à formação das competências necessárias ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. (JUAZEIRO, 2011, p. 8)

A participação dos professores durante o processo de construção dessa proposta é fundamental com vistas a diminuir o hiato, muitas vezes presente, entre o que se faz e o que se discursa fazer.

Conforme historicizado, anterior a essa versão existiu, em 2006, uma lista de conteúdos programáticos; em 2009, a primeira versão dessa proposta e, em 2011, uma nova edição apenas atualizando capa e alguns textos iniciais.

Figura 4 - Capa da Proposta Curricular *Direito de Aprender* (2011)



Fonte: Juazeiro (2011).

No que se refere à proposta de língua portuguesa, podemos encontrar textos que apresentam os pressupostos teóricos antes de chegar à relação de objetos do conhecimento e descritores das habilidades e competências que serão exploradas em cada série e em cada unidade de ensino. É este o índice de textos que compõem a disciplina língua portuguesa na Proposta Curricular *Direito de Aprender* (JUAZEIRO, 2011, p. 24):

- Apresentação da Disciplina:
  - 1- Importância histórica;
  - 2- Concepção da disciplina de acordo com os documentos nacionais;
  - 3- Importância do conhecimento da disciplina como saber escolar e suas contribuições para a formação do indivíduo;
  - 4- Interdisciplinaridade e transversalidade;
  - 5- Objetivos do ensino da disciplina;
- Eixos da Disciplina:
  - 1- Apresentação do eixo;
  - 2- Importância do eixo;

3- Orientações metodológicas – coerência com os documentos nacionais, práticas pedagógicas a serem desenvolvidas, recursos didáticos e tecnológicos a serem utilizados;

- Avaliação da Disciplina:

1- Concepção de avaliação na perspectiva da disciplina;

2- Critérios de avaliação articulados com a concepção teórico-metodológica da disciplina;

3- Possíveis instrumentos de avaliação;

4- Descritores e blocos de conhecimentos (coerentes com as diretrizes nacionais).

Os arcabouços teóricos, bem como o delineamento das ações metodológicas sugeridas, estão contidos nesses pré-textos que orientam os leitores/professores na direção das ações pedagógicas a serem adotadas. Logo nas primeiras páginas, podemos encontrar a seguinte afirmação:

A concepção sociointeracionista, a noção de texto como menor unidade linguística, a noção de variedade linguística e a reorganização das práticas de sala de aula em torno da leitura, da produção de textos e da análise linguística, implicam em mudança com relação ao tipo de interação dentro de sala de aula; implicam em mudança por parte do professor no sentido de garantir ao aluno a possibilidade de se expressar. O trabalho metalinguístico, o ensino de gramática de acordo com as formas como é feito no sentido tradicional tem, portanto, seu valor alterado, uma vez que o trabalho linguístico passa a ser mais valorizado pelas novas formas de ensino (JUAZEIRO, 2011, p. 26).

Conforme mencionado, a Proposta Curricular *Direito de Aprender* apresenta-se filiada à concepção sociointeracionista da linguagem e reconhece diretrizes, como a noção de texto como unidade básica de ensino, a noção de variedade linguística, a leitura e produção de texto como eixo das aulas e a análise linguística desenvolvida a partir do trabalho metalinguístico<sup>6</sup>. Esses são mencionados como indicadores fundamentais das orientações para os professores da rede municipal de ensino.

Além da parte de fundamentação, a proposta apresenta 04 unidades didáticas de cada série da disciplina Língua Portuguesa. Nelas está explicitada a lista dos conteúdos, a partir da indicação de inúmeros gêneros textuais para cada unidade e série. Os objetos do conhecimento são subdivididos em cinco eixos, a saber: linguagem oral; leitura e compreensão de textos; produção de textos escritos; análise linguística e reflexão sobre a língua.

Foi a partir da vivência com esse currículo e com o passar do tempo que os educadores manifestaram interesse em atualizá-lo. Comemorar a existência de um documento autoral, institucional, permitiu perceber que, em muitos aspectos, ele já estava obsoleto e também que,

---

<sup>6</sup> Para Bakhtin, metalinguístico é o que extrapola a forma linguística e pertence ao campo do discurso. O diálogo é constituído de aspectos contextuais, não identificados apenas no que é linguístico. A metalinguagem é compreendida como trabalho de prática e de reflexão sobre a linguagem.

diante de novas publicações oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular<sup>7</sup> (BNCC), novos paradigmas precisariam ser contemplados. É daí que surge entre os educadores, durante os encontros de formação continuada, o movimento dialógico de reelaboração da proposta curricular à luz da teoria dialógica da linguagem. Mais adiante, apresentaremos as informações geradas durante o processo de construção desta última versão, já que nos interessa o movimento do processo e não necessariamente o comum resultado apresentado em pesquisas mais estruturais.

#### 1.4 Perguntas e Objetivos da Pesquisa

Vivemos em uma sociedade em crise e um dos seus grandes conflitos está no desenvolvimento de uma educação a serviço da revolução, ou seja, no processo de superação, possível e necessário, da reprodução capitalista. Para tanto, cabe à escola produzir e explorar currículos que contemplem a formação de pessoas mais humanas, emancipadas e livres.

No que se refere ao currículo de língua portuguesa, é importante partir de uma epistemologia de caráter sócio-histórico na tentativa de identificar caminhos teóricos e metodológicos propícios à exploração de práticas de letramentos que considerem as necessidades de leitura e escrita na vida social contemporânea.

Além desse contexto, retomo aqui o problema de pesquisa anteriormente exposto: na Proposta Curricular *Direito de Aprender*, identifiquei a inexistência dos fundamentos teóricos dos gêneros discursivos e nas atividades propostas pelos professores, a didatização dos aspectos apenas formais dos gêneros, tendo obtido como consequência a compreensão deles como uma fórmula textual e não uma maneira de se posicionar no mundo e organizar os enunciados.

Diante desse cenário, interessa saber de que maneira é possível construir, a partir dos estudos dialógicos da linguagem, mais especificamente, da abordagem dos gêneros discursivos - materializados em projetos de letramentos - princípios orientadores para um ensino de língua portuguesa na proposta curricular na cidade de Juazeiro. Para tanto, é necessário perguntar quais são os fundamentos capazes de identificar as diferenças entre a exploração de gêneros textuais e gêneros discursivos. E, ainda, como os princípios da teoria dialógica da linguagem e os

---

<sup>7</sup> A Base Nacional Comum Curricular é um documento que regulamenta o currículo das escolas brasileiras. Faz parte do bojo das reformas implantadas no país pós-golpe 2016, revelando os interesses do atual governo em realizar uma proposta de educação direcionada aos interesses do mercado. A proposta neoliberal direcionada para as competências e habilidades propõe um currículo neutro e igual para todos, desconsiderando a contextualização e as especificidades necessárias à intervenção e transformação social.



projetos de letramentos poderiam embasar um novo currículo de língua portuguesa, de modo que contribua para a formação de sujeitos com posicionamentos livres diante das escolhas de futuro presentes na prática social.

Dito isso, o objetivo geral da tese foi o de construir princípios que orientem para um ensino de língua portuguesa baseado nos estudos dialógicos da linguagem com ênfase nos gêneros discursivos, materializados em projetos de letramentos como elemento condutor do ensino de língua materna. E os objetivos específicos foram: i) analisar as contribuições dos estudos dialógicos da linguagem para práticas de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, a partir da identificação das diferenças na recomendação de exploração de gênero discursivo ou gênero textual, que está indicada na Proposta Curricular *Direito de Aprender*; e ii) avaliar as concepções teóricas que subjazem as recomendações de exploração de gêneros textuais na proposta curricular de Juazeiro.

## 2 OS CONTORNOS DA PESQUISA

A seção a seguir tem o objetivo de apresentar os limites que contornam esta pesquisa, considerando as possibilidades de abordagens atuais que dialogam com a área da Linguística Aplicada (LA) e com os estudos em Educação. Nesse contexto, considero que a investigação de cunho qualitativo parece aproximar-se de características mais condizentes com os projetos consolidados nessas áreas de conhecimento. Esse movimento justifica-se porque as pesquisas nesse âmbito têm se interessado cada vez mais em compreender os processos e não em comprovar resultados antecipadamente e ainda tem o compromisso com a valorização dos aspectos relacionados ao contexto em investigação.

### 2.1 Orientações teórico-metodológicas: o percurso da pesquisa

*“Renunciar à ideia de um método único que nos conduza sempre à verdade, e que a garanta, não implica de nenhuma maneira que estamos dispostos a desistir da utilização de instrumentos ou dispositivos, técnicas e procedimentos. Só implica que não anteporemos o método à experiência, que não cremos que haja um só caminho ou um só dispositivo adequado para pensar, explorar, inventar... conhecer”.*  
(NAJMANOVICH [s/d] apud GERALDI, 2013, p. 603)

As pesquisas do campo das ciências sociais demandam uma metodologia específica que valoriza o contexto em que os fatos acontecem. A realidade não é um dado objetivo, é construída dialogicamente por meios de diferentes interações sociais, por isso adotamos um referencial teórico e metodológico em consonância com o que é constituído pelas ideias de Mikhail Bakhtin e do Círculo.

O foco de investigação das ciências humanas é o ser social, que fala e interage por meio de enunciados concretos. É nesse lugar que esta pesquisa se localiza, tendo o texto/discurso como elemento principal a ser analisado por meio do que consta na Proposta Curricular *Direito de Aprender* em sua versão publicada em 2011, e, ainda, nos registros sócio-históricos de autorrelatos que serão realizados.

É no bojo das ciências sociais e das humanidades que se localiza a Linguística Aplicada, ciência que ancora esta pesquisa, sob a lente que refrata e reflete a vida social atual. Uma linguística aplicada compreendida como "híbrida e mestiça", que emerge do diálogo das práxis e se consolida em pilares como ética e poder de modo interdisciplinar.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa interpretativista/descritiva baseada na metodologia do estudo de caso, centrada na compreensão da dinâmica do processo de investigação; neste

caso, na reelaboração intencional da proposta curricular de Língua Portuguesa do Município de Juazeiro.

Esses pressupostos nos movem a conceber a proposta curricular de Juazeiro como registro produzido coletivamente por sujeitos responsivos que interagem por meio de enunciados concretos e, por isso, estão filiados ao contexto dos estudos dialógicos da linguagem. Portanto, o conteúdo deste documento é entendido como um produto histórico e social que apresenta a realidade do ensino de língua materna nas salas de cada escola do referido município.

Diante disso, para analisar o *corpus*, baseamo-nos, também, em Brait (2012a) ao afirmar que textos não possuem categorias analíticas fechadas. Corroborando com o método sociológico, há orientações basilares para se desenvolver uma investigação. Essa premissa é também orientada por Rojo (2008, p. 199), que retoma a ordem metodológica para o ensino da língua do Círculo bakhtiniano para orientar que os pesquisadores que adotarem essa concepção:

[...] partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos – e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/ enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação.

Foi com base nesses princípios teórico-metodológicos que realizamos esta pesquisa. A sua ancoragem está diretamente relacionada com a fusão dialógica entre os Estudos da Linguagem na perspectiva bakhtiniana, Projetos de Letramentos e o Ensino.

Os procedimentos de pesquisa utilizados foram: análise documental da proposta *Direito de Aprender*; realização de grupo de estudo com 08 professores de língua portuguesa das séries finais do ensino fundamental; reelaboração coletiva da proposta curricular; e produção de autorrelatos pelos professores descrevendo a experiência de ter participado da construção do currículo.

A análise da Proposta Curricular *Direito de Aprender* ocorreu em três encontros de formação continuada com educadores de Língua Portuguesa vinculados às escolas da sede e interior do município de Juazeiro. De 56 educadores, compareceram aos encontros 44 e, nesta ocasião, discutimos a necessidade de refletir sobre a viabilidade, compreensão e atualização do currículo elaborado em 2011. Nestes momentos formativos, a maioria dos professores de língua materna posicionou-se considerando a necessidade de atualização do referido documento, estabelecendo relação entre o que consta na proposta e o que é possível vivenciar em sala de aula.

A seguir, registros dos 03 momentos de formação coletiva para revisão da proposta curricular.

Figura 5 - Professores de Língua Portuguesa em formação continuada - Jornada (2018)



Fonte: Elaboração própria.

Consequência desses encontros foi o movimento em que se efetivou esta pesquisa. Na condição de professora da rede municipal de Juazeiro desde 1998; nessa ocasião, também professora-formadora desse grupo e pesquisadora, me disponibilizei para contribuir com a organização dos trabalhos de revisão da proposta curricular e fiz o convite a todos os presentes para identificar quem se dispunha a ser voluntário deste trabalho e, conseqüentemente, do estudo e reelaboração da proposta.

Oito professores, curiosamente, aqueles que mais apontaram ajustes no documento – se disponibilizaram para compor o grupo e um deles sugeriu utilizarmos o momento de atividade complementar (AC) que existe já na carga-horária do professor, destinado a estudo e planejamento. Daí, agendamos um encontro com a superintendente pedagógica da secretaria de educação de Juazeiro, professora C.H., que imediatamente aprovou a ideia e sugeriu que a cada encontro realizado na Escola de Formação de Professores de Juazeiro, pudéssemos entregar ao

professor participante uma declaração de comparecimento, que deveria ser entregue à direção das escolas ali representadas para justificar o cumprimento da AC. Elogiou a iniciativa do grupo, demonstrou interesse que outras áreas também se mobilizassem com esse objetivo e propôs ao grupo dedicar-se à parte específica do currículo distribuído nas unidades que a equipe de assessoria da secretaria poderia contribuir com a escrita dos textos que apresentam institucionalmente a proposta. Destacamos o alinhamento necessário para que o trabalho conjunto fosse realizado e partimos para o agendamento dos encontros de estudo.

Logo no primeiro encontro, identificamos a necessidade de elaborar um plano objetivo de modo que contemplasse o estudo de bases teóricas que conduzissem o grupo a conhecer teorias que dão embasamento ao que foi apontado como obsoleto ou inadequado na versão do currículo. Esse planejamento contemplou o aprofundamento sobre: texto/discurso; gênero textual e gênero discursivo; letramentos; multimodalidades; BNCC; Novos paradigmas para ensino e aprendizagem dos eixos produção escrita; oralidade; leitura e gramática.

Além desses, muitos outros conteúdos atravessavam o nosso diálogo, que ocorria de modo igual, sem hierarquias. Estavam ali 08 professores de língua portuguesa da rede municipal de Juazeiro, estudando e buscando juntos alternativas teóricas e práticas para conseguir intervir em um documento que deveria representar o que sabemos e o que era útil levar para as nossas salas de aulas. Foi também muito divertido, além de produtivo. Não tínhamos hora para terminar: começávamos às 8h30 da manhã, levávamos lanches... E o compromisso inicial era dar conta das metas estabelecidas para cada encontro. Orgulha-me dizer que, quando isso não era possível, havia no grupo pessoas dispostas a levar o material e dar continuidade em casa para que no próximo encontro déssemos sequência à produção coletiva. Aprendi demais com o grupo durante a realização deste trabalho. Afinamo-nos, criamos grupo de *WhatsApp* e e-mails para dividir ideias e os lembretes dos encontros quinzenais.

Em todos os 12 encontros de estudos realizados no período de março a setembro de 2018, utilizávamos textos teóricos, discussão coletiva, atividade prática que contemplasse a análise do tema discutido dentro da versão “antiga” da proposta curricular e era proposto ainda a realização de alguma atividade em sala de aula que seria socializada com o grupo no encontro subsequente.

Além disso, elegemos um professor-relator a cada momento formativo para registrar o que era discutido sobre a proposta curricular para que, depois, em outro momento, alguém fosse capaz de analisar e saber o que foi concluído pelo grupo em relação ao que se tem em estudo.

Esses momentos foram extremamente significativos. A troca de experiência, as leituras e impressões sobre o que se compreendia do discurso da proposta nos fez capaz de perceber as

aproximações e os distanciamentos entre o que continha no discurso do texto oficial e o que efetivamente era vivenciado, inclusive pela compreensão do que estava posto.

Exemplo disso foi a condução de todos os componentes de linguagem por meio dos gêneros, a versão estava assim e foi decidido pelo grupo manter, por compreender que a materialidade da língua está apresentada por meio de gêneros discursivos e estes poderiam conduzir as demais abordagens do estudo. Porém, em cada etapa desta proposta, existia a indicação de 08 ou 12 gêneros por unidade em cada ano do ensino fundamental, o que tornava impossível explorá-los adequadamente em função do pouco tempo para abordagem de cada um. Os relatos orais das experiências dos professores sobre a exploração dos gêneros em sala de aula deixaram claro que as aulas se restringiram à didatização: formalização, abordagem estritamente estrutural do gênero indicado e, conseqüentemente, negação do contexto e funcionalidade do gênero do discurso em seu lócus de enunciação.

Diante disso, como colheita de estudos já realizados em momentos de formação continuada de educadores, foi sugerido que montássemos um quadro relacionando todos os gêneros que seriam trabalhados do 6º ao 9º ano, contemplando os gêneros orais, digitais e de base escrita, modos como eles se materializam e circulam na sociedade. O objetivo era que, em cada unidade didática de cada série, fossem explorados três diferentes gêneros e que estes estivessem agrupados de acordo com os novos campos de atuação (unidades temáticas) sugeridos na última versão da BNCC, os quais apresentam as esferas de circulação dos gêneros do discurso, elementos organizadores do currículo: 1. Campo jornalístico/midiático; 2. Campo de atuação na vida pública; 3. Campo das práticas de estudo e pesquisa e 4. Campo artístico-literário.

A seguir, na Figura 6, vemos a quantidade e disposição dos gêneros na I unidade do 6º ano na versão antiga da proposta curricular. Na Figura 6, temos o quadro de gêneros discursivos que irão compor a nova proposta curricular, com ajuste de quantidade, considerando os diferentes tipos e agrupados de acordo com o campo de atuação indicado na BNCC. Os símbolos e as cores têm a função de identificar, em vermelho, os gêneros discursivos que podem ser explorados no campo da oralidade; em preto, gêneros que podem ser explorados na escrita; e, em azul, gêneros que podem ser explorados a partir de suportes digitais. Destacamos que essa é apenas uma sugestão, já que as abordagens podem se dar de modo híbrido, inclusive.

Figura 6 - Proposta Curricular *Direito de Aprender* (2011)

Série/Ano: 5ª SÉRIE/6º ANO		Língua Portuguesa GÊNEROS: fábula, conto, diário, lenda, mito, causo, poema, história em quadrinhos, cordel, letra de canção, adivinha, trava-línguas, tirinha, curiosidades.	
I BIMESTRE	EIXO: LINGUAGEM ORAL	DESCRITORES	BLOCO DE CONHECIMENTOS
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Analisar a variedade de gêneros de discursos orais, observando os contextos sociais de uso em que estão inseridos;</li> <li>▪ Reconhecer os recursos da oralidade presentes na narração de causos, histórias, fábulas, contos;</li> <li>▪ Escutar atentamente o discurso do outro como uma atividade de participação e cooperação em vista da interação da linguagem;</li> <li>▪ Apreciar as apresentações de poemas, cordéis, causos como forma de respeitar os valores da cultura dos diferentes grupos sociais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leitura oral de trava-línguas, atentando para o ritmo e entonação;</li> <li>▪ Escrita de histórias narrativas da região;</li> <li>▪ Roda de leitura sobre causos de pessoas da comunidade;</li> <li>▪ Roda de conversa e adivinhas;</li> <li>▪ Escuta de letras de canção em diferentes suportes (jornal/DVD/cd) etc;</li> <li>▪ Narração de histórias reais e imaginárias, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores;</li> <li>▪ Escuta de poema, cordel, observando o ritmo, entonação, expressão corporal etc;</li> </ul>
I BIMESTRE	EIXO: LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar informações implícitas e explícitas com base em conhecimentos inferenciais e contextuais;</li> <li>▪ Analisar o efeito de sentido consequente do uso dos sinais de pontuação expressiva;</li> <li>▪ Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto;</li> <li>▪ Reconhecer em um texto de domínio discursivo narrativo, índices que permitam identificar características do personagem e narrador;</li> <li>▪ Identificar nos textos narrativos, índices de referência ou substituição lexical;</li> <li>▪ Estabelecer relações em um texto poético entre os aspectos formais (verso, rima estrofe, exploração gráfica) recursos temáticos, expressivos e estilísticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leitura de textos narrativos em diferentes situações de comunicação (interpretação, inferência, verificação);</li> <li>▪ Leitura intertextual e discursiva de poemas e letras de canção;</li> <li>▪ Leitura intertextual de textos publicitários (interpretação, inferência, situacionalidade);</li> <li>▪ Traços característicos dos textos narrativos: enredo, personagem, tempo, espaço;</li> <li>▪ Localização de informações explícitas e implícitas no texto;</li> <li>▪ Reconhecimento das características próprias do cordel;</li> <li>▪ Elementos constituintes do texto poético: versos, estrofes, figuras de linguagem, rimas.</li> </ul>

Fonte: Juazeiro (2011, p. 52).

Figura 7 - Novo quadro de gêneros discursivos da Proposta Curricular *Direito de Aprender* (2018)

Unidade	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
I	<b>Campo artístico-literário</b>	<b>Campo artístico-literário</b>	<b>Campo artístico-literário</b>	<b>Campo artístico-literário</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Minicontos</li> <li>❖ Poema</li> <li>✓ HQ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Piada/Stand up</li> <li>❖ Conto maravilhoso</li> <li>✓ Narração futebolística</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conto mítico</li> <li>❖ Crônica narrativa</li> <li>✓ Cordel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto teatral</li> <li>❖ Conto moderno</li> <li>✓ Romance (fragmentos)</li> </ul>
II	<b>Campo das práticas de estudo e pesquisa</b>	<b>Campo das práticas de estudo e pesquisa</b>	<b>Campo das práticas de estudo e pesquisa</b>	<b>Campo das práticas de estudo e pesquisa</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resumo de pesquisa</li> <li>❖ Esquema</li> <li>✓ Verbete de enciclopédia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Síntese</li> <li>❖ Relatório de pesquisa</li> <li>✓ Panfleto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mesa redonda</li> <li>❖ Texto de divulgação científica</li> <li>✓ Tabela/Gráfico/Infográfico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seminário de divulgação científica</li> <li>❖ Resenha científica</li> <li>✓ Mapa Conceitual</li> </ul>
III	<b>Campo jornalístico-midiático</b>	<b>Campo jornalístico-midiático</b>	<b>Campo jornalístico-midiático</b>	<b>Campo jornalístico-midiático</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anúncio</li> <li>❖ Carta de leitor</li> <li>✓ Tirinha</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista</li> <li>❖ Propaganda</li> <li>✓ Cartum/Meme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Notícia</li> <li>❖ Editorial</li> <li>✓ Charge</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reportagem</li> <li>❖ Crônica argumentativa</li> <li>✓ Blog/Vlog</li> </ul>
IV	<b>Campo de atuação na vida pública</b>	<b>Campo de atuação na vida pública</b>	<b>Campo de atuação na vida pública</b>	<b>Campo de atuação na vida pública</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Testemunho/Depoimento</li> <li>❖ Abaixo assinado</li> <li>✓ E-mail</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biografia</li> <li>❖ Carta aberta</li> <li>✓ Post em redes sociais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate regrado público</li> <li>❖ Carta de solicitação/reclamação</li> <li>✓ Foto/Vídeo/Legenda/Hash tag</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Júri simulado</li> <li>❖ Artigo de opinião</li> <li>✓ Contas/Boletos</li> </ul>

Fonte: Elaboração da pesquisadora e dos participantes da pesquisa.

Outro exemplo de adequação sugerida pelos professores foi a disposição do conteúdo curricular. Os eixos eram alocados em quadros que estratificavam o currículo e facilitavam o entendimento de uma proposta estruturalista porque visivelmente priorizavam a quantidade, tinham ênfase no conteúdo e eram fragmentados, pois não havia relação entre os itens separados em cada campo, especialmente os que se referiam à gramática.

Figura 8 - Quadro de disposição dos itens da Proposta Curricular *Direito de Aprender* (2011)

Série/Ano: 5ª SÉRIE/6º ANO		Língua Portuguesa GÊNEROS: fábula, conto, diário, lenda, mito, causo, poema, história em quadrinhos, cordel, letra de canção, adivinha, trava- línguas, tirinha, curiosidades.	
		DESCRIPTORES	BLOCO DE CONHECIMENTOS
I BIMESTRE	EIXO: LINGUAGEM ORAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar a variedade de gêneros de discursos orais, observando os contextos sociais de uso em que estão inseridos;</li> <li>Reconhecer os recursos da oralidade presentes na narração de causos, histórias, fábulas, contos;</li> <li>Escutar atentamente o discurso do outro como uma atividade de participação e cooperação em vista da interação da linguagem;</li> <li>Apreciar as apresentações de poemas, cordéis, causos como forma de respeitar os valores da cultura dos diferentes grupos sociais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura oral de trava-línguas, atentando para o ritmo e entonação;</li> <li>Escrita de histórias narrativas da região;</li> <li>Roda de leitura sobre causos de pessoas da comunidade;</li> <li>Roda de conversa e adivinhas;</li> <li>Escuta de letras de canção em diferentes suportes (jornal/DVD/cd) etc;</li> <li>Narração de histórias reais e imaginárias, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores;</li> <li>Escuta de poema, cordel, observando o ritmo, entonação, expressão corporal etc;</li> </ul>
I BIMESTRE	EIXO: LETURA E COMPRENSÃO DE TEXTOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar informações implícitas e explícitas com base em conhecimentos inferenciais e contextuais;</li> <li>Analisar o efeito de sentido consequente do uso dos sinais de pontuação expressiva;</li> <li>Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto;</li> <li>Reconhecer em um texto de domínio discursivo narrativo, índices que permitam identificar características do personagem e narrador;</li> <li>Identificar nos textos narrativos, índices de referência ou substituição lexical;</li> <li>Estabelecer relações em um texto poético entre os aspectos formais (verso, rima estrofe, exploração gráfica) recursos temáticos, expressivos e estilísticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura de textos narrativos em diferentes situações de comunicação (interpretação, inferência, verificação);</li> <li>Leitura intertextual e discursiva de poemas e letras de canção;</li> <li>Leitura intertextual de textos publicitários (interpretação, inferência, situacionalidade);</li> <li>Traços característicos dos textos narrativos: enredo, personagem, tempo, espaço;</li> <li>Localização de informações explícitas e implícitas no texto;</li> <li>Reconhecimento das características próprias do cordel;</li> <li>Elementos constituintes do texto poético: versos, estrofes, figuras de linguagem, rimas.</li> </ul>
I BIMESTRE	3. EIXO: PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Empregar os diferentes recursos para assegurar a continuidade do texto;</li> <li>Estabelecer relações textuais entre os parágrafos do texto, por meio de expressões conectoras;</li> <li>Produzir fábulas empregando os recursos de coesão textual para dar continuidade às ideias do texto;</li> <li>Desenvolver a habilidade de expressar-se com clareza e correção, considerando as características do gênero textual;</li> <li>Revisar e reescrever os textos produzidos de acordo com o gênero, individualmente ou coletivamente, com o objeto de aprimorá-los;</li> <li>Pontuar textos analisando as várias possibilidades de organização de um diálogo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção de textos narrativos em diferentes situações de comunicação: coerência, coesão, progressão, situacionalidade etc;</li> <li>Produção de ilustrações;</li> <li>Produção de textos, atendendo para os seguintes aspectos: organização das ideias de acordo com as características de cada gênero, utilização dos recursos coesivos de uso dos sinais de pontuação;</li> <li>Utilização das estratégias de produção escrita: planejar, redigir, revisar e reescrever;</li> <li>Emprego dos diferentes recursos de coesão textual de forma a assegurar a continuidade do texto.</li> </ul>
I BIMESTRE	4. EIXO: ANÁLISE LINGUÍSTICA E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer a importância dos sinais de pontuação para o sentido dos diálogos no texto;</li> <li>Identificar as marcas morfosintáticas que aparecem nos textos como substantivos, adjetivos e marcas de circunstância de tempo e lugar;</li> <li>Identificar no texto escrito, as regularidades da ortografia e as exceções;</li> <li>Reconhecer o significado e uso adequado de palavras de acordo com o contexto;</li> <li>Perceber diferentes formas pelas quais o narrador pode apresentar as falas e os pensamentos dos personagens em uma narrativa: discurso direto e indireto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emprego dos recursos gráficos usados para marcar o diálogo: travessão, dois-pontos, interrogação, exclamação e ponto final;</li> <li>Substantivos na nomeação dos personagens e dos lugares;</li> <li>Estudo do adjetivo em descrição de cenários e caracterização de personagens;</li> <li>Advérbios de circunstância: tempo, modo, lugar, intensidade;</li> <li>Sentido denotativo e conotativo do texto poético;</li> <li>Ortografia.</li> </ul>

Fonte: Juazeiro (2011, p. 41).



Figura 9 - Quadro de disposição dos itens da Proposta Curricular *Direito de Aprender* (2019)

PROPOSTA CURRICULAR – 9º ANO		
I UNIDADE		
CAMPO ARTÍSTICO LITERÁRIO: TEXTO TEATRAL, CONTOS MODERNOS E ROMANCES (FRAGMENTOS).		
ITENS	ORALIDADE, LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS.	ANÁLISE LINGÜÍSTICA/ SEMIÓTICA
<b>COMPETÊNCIAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender as características discursivas e linguísticas dos gêneros narrativos estudados, de modo a compará-los e apontar individualidades, contextualizando cada um às suas situações comunicativas.</li> <li>Realizar a compreensão integral do texto teatral, habilitando-se a ler, compreender, editar, produzir, dirigir ou atuar em peças de teatro;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar gramática, texto e sentido ao reconhecer a mudança de sentido decorrente da escolha de alguns elementos gramaticais, tendo em vista as orações adjetivas e o uso de pontuações no texto teatral;</li> <li>Produzir textos narrativos coerentes, atendendo a focos narrativos, tipos de discursos e temáticas pré-determinados;</li> </ul>
<b>HABILIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler de forma autônoma, e compreender, selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequada;</li> <li>Reconhecer a linguagem oral como meio de expressão artística;</li> <li>Identificar, em textos dramáticos, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas;</li> <li>Analisar a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência...</li> <li>Comparar a configuração dos textos dramáticos e narrativos;</li> <li>Produzir, revisar e reescrever contos modernos visando clareza, coerência, coesão, e a presença dos elementos característicos do gênero;</li> <li>Produzir capítulos de romances, observando os elementos da narrativa;</li> <li>Reescrever peças teatrais modificando o foco narrativo, personagens, ação, cenário, rubrica;</li> <li>Adaptar textos narrativos para a linguagem dramática, empregando os elementos do texto teatral;</li> <li>Realizar a reescrita de textos, desenvolvendo a capacidade de autocorreção;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender de que modo a pontuação contribui para construção do sentido do texto;</li> <li>Analisar e refletir sobre a utilização de narrador onisciente, observador ou personagem, além dos discursos direto, indireto e indireto livre nas narrativas lidas e produzidas;</li> <li>Identificar os marcadores temporais nos textos em estudo;</li> <li>Identificar em textos lidos, ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando a coordenação de subordinação;</li> <li>Conhecer as orações subordinadas e classificá-las de acordo com a ideia e função que desempenham: em diversas construções, bem como diferenciar as reduzidas das desenvolvidas e o “efeito” que produzem no contexto.</li> <li>Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto;</li> <li>Empregar corretamente no plural os substantivos e adjetivos compostos;</li> </ul>
<b>OBJETO DE CONFEITAMENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elementos da narrativa</li> <li>Elementos do texto teatral: rubrica, indicação de cenário, marcação de tempo, fala a ação dos personagens;</li> <li>Leitura dos gêneros com fluência e expressão respeitando os sinais de pontuação;</li> <li>Mecanismos de interpretação de textos: antecipação, inferência, seleção, checagem;</li> <li>Intertextualidade entre os textos modernos e tradicionais;</li> <li>Revisão, reescrita e reformulação de textos;</li> <li>Abordagem crítica e reflexiva dos gêneros discursivos citados no que se refere: <ul style="list-style-type: none"> <li>Composição (estrutura) e seu estilo (adequação da linguagem);</li> <li>Diferentes suportes e das linguagens mistas;</li> <li>Compreensão da situação de produção e recepção, como quem é o locutor, o interlocutor; finalidade do texto, bem como sua esfera de circulação.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sinais de pontuação nos textos dramáticos;</li> <li>Discurso direto, indireto e indireto livre;</li> <li>foco narrativo;</li> <li>Marcadores temporais na coesão textual;</li> <li>Orações subordinadas substantivas;</li> <li>Orações subordinadas adjetivas;</li> <li>Plural dos substantivos e adjetivos compostos;</li> <li>Formas verbais dos verbos TER e VIR e seus derivados.</li> </ul>

Fonte: Juazeiro (2019, p. 28)

Todo o currículo foi construído pelo grupo de representantes dos professores que compôs as quatro unidades didáticas a partir do cruzamento entre os objetos do conhecimento que constavam na versão anterior, as competências e habilidades<sup>8</sup> apresentadas no documento

<sup>8</sup> Expressão oriunda da Pedagogia das Competências, surgida no Brasil na década de 90 para atender às exigências do processo de reestruturação do capital. Nessa perspectiva, a palavra competência, assim como habilidades, gestão, metas, indicadores etc. se ajustam à necessidade do capital de diminuir o trabalho vivo no processo de produção para aumentar a produtividade com menores custos. Desse modo, a lógica da educação é a mesma do mercado. A pedagogia das competências é um recurso ideológico de manipulação da consciência dos trabalhadores em relação aos interesses do capital e está presente em diversos documentos oficiais de orientação aos países periféricos que pretendem concretizar um nivelamento definitivo na educação à luz dos propósitos do capitalismo

nacional da BNCC, consulta a livros didáticos recém lançados e, especialmente, a experiência dos educadores traduzida em contextualização do programa apresentado aqui.

Concluída essa etapa, a equipe de elaboração entendeu que, a partir dos estudos realizados, que intencionalmente são os que embasam essa pesquisa, seria importante propor algo que tratasse da abordagem metodológica dos gêneros discursivos em práticas sociais, com o objetivo de se fazer perceber os projetos de letramentos como teoria e metodologia que parametrizam a abordagem do estudo da língua a partir de práticas sociais reais, sem haver necessidade de artificialização de práticas de linguagem para ocorrer o ensino. Esse momento foi de muita discussão. Considerando que as práticas devem ser reais, como sugerir um currículo que atenda a uma rede e não somente a uma unidade escolar? Por outro lado, a não menção da proposta, ao menos como exemplo, poderia também indicar somente, como comumente se vê, propostas impossíveis de se efetivar na prática.


Para resolver o impasse, optamos por criar 04 projetos de letramentos, um para cada série, com o objetivo de exemplificar como é possível a efetivação da proposta e de deixar completamente aberto para que, de acordo com cada realidade, possa se optar por temas mais próximos ao seu meio. Feito isso, todos os registros foram entregues na Secretaria de Educação de Juazeiro, como combinado, para que a equipe de assessoria pedagógica pudesse formatar e produzir os textos de apresentação. A previsão é de que, em fevereiro de 2022, a proposta esteja apta para publicação na Jornada Pedagógica e que esta seja também objeto de difusão e estudo durante os encontros de formação continuada que ocorrem mensalmente para os professores de Língua Portuguesa.



Concluída a parte curricular por ano e por unidade, assim como entregue a contribuição deste grupo para a revisão do currículo, foi proposto ao coletivo de professores participantes a produção de um autorrelato para apresentar sua opinião sobre a experiência de ter participado diretamente deste trabalho. O formulário-guia para a produção do autorrelato pode ser visto na figura a seguir.

---

global. Essa perspectiva é contrária a uma educação crítico-emancipadora, e o trabalho com as competências aplicadas à educação distancia-se do propósito maior da educação que é a formação humana e não o favorecimento da formação para o capital.

Figura 10 - Formulário de Autorrelato





Caro professor (a), estou desenvolvendo uma pesquisa para compreender quais as contribuições dos estudos dialógicos da linguagem para práticas de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, a partir da identificação das diferenças na orientação de exploração de gênero discursivo ou gênero textual, que está recomendada na *Proposta Curricular Direito de Aprender*, publicada pela Secretaria de Educação de Juazeiro-BA. Como sei que você faz parte da equipe de reelaboração deste documento, peço-lhe a cordialidade de contribuir com esta pesquisa. Em tempo, esclareço que você não terá nenhum prejuízo por conta de suas impressões e ninguém saberá o que você respondeu, pois nos resultados os nomes não são identificados. O importante mesmo é que você escreva de maneira clara e sincera. Desde já, agradeço sua colaboração.

**ESCOLA** \_\_\_\_\_  
**Disciplina** \_\_\_\_\_  
**Formação** \_\_\_\_\_

1. Produza um autorrelato sobre a sua experiência na reelaboração da *Proposta Curricular Direito de Aprender* de modo que aborde:

- a) Você considera essa refacção necessária? Por que?
- b) Sucintamente, qual a metodologia utilizada?
- c) Quais recursos/referências foram utilizados?
- d) Como você avalia o processo de reelaboração coletiva deste documento?
- e) Como se sente em ter participado desse movimento? Quais ganhos ou desgastes?
- f) Quais os maiores desafios que você prevê na implantação desta proposta?
- g) Quais podem ser os principais ganhos da consolidação desta nova versão da proposta curricular de Língua Portuguesa na rede municipal de Juazeiro?
- h) Por fim, fique livre para escrever um autorrelato sobre você no processo de discussão e escrita da nova *Proposta Direito de Aprender*.

Fonte: Elaboração própria.

As respostas as questões que integram os autorrelatos serão apresentadas neste trabalho conforme o conteúdo dos discursos enunciados pelos professores se encaixam em diferentes momentos. A escolha por propor questões específicas se dá por se ter a intenção de mapear a decisão de refazer o currículo de Juazeiro até se compreender, objetivamente, os caminhos que foram sendo traçados para alcançar esse objetivo. Como se lê no item h, a liberdade para escrever o que se ponderasse importante destacar também esteve garantida nesta recomendação.

Para elaboração e recepção das questões, parti do princípio bakhtiniano de que

Perguntas e respostas não são (categorias) lógicas; não podem caber em uma só consciência (una e fechada em si mesma); toda resposta gera uma nova pergunta. Pergunta e resposta supõem uma distância recíproca. Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal (BAKHTIN, 2011 [1951-1953], p. 408).

Assim sendo, não se isolam os discursos para que haja possibilidade concreta de produção dialógica de sentido. Parto das informações apresentadas nas respostas, somadas ao contexto de cada professor em busca de inferir os significados construídos a partir das pistas escritas nos autorrelatos.

## 2.2 A pesquisadora e os participantes da pesquisa

*“Nossas palavras não são ‘nossas’ apenas; elas nascem, vivem e morrem na fronteira do nosso mundo e do mundo alheio; elas são respostas explícitas ou implícitas às palavras do outro, elas só se iluminam no poderoso pano de fundo das mil vozes que nos rodeiam” (TEZZA, 1998, p. 55).*

Considero de fundamental importância apresentar quem são os participantes que estão envolvidos nesta pesquisa. Bakhtin e Volochínov (2012 [1929] p.70) orientam que, “para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som –, bem como o próprio som, no meio social”.

Parto do pressuposto de que é na interação social que o sujeito externaliza a sua posição ideologicamente situada e construída nas relações com os outros. Para Bakhtin, cada sujeito, em sua singularidade, representa um mundo e este também constitui o sujeito. É por meio do dialogismo e suas relações que as vozes sociais interagem e se materializam. É considerando esses pressupostos, mediados pelas relações de consonância e dissonância, que descrevo os sujeitos envolvidos neste trabalho.

Sou professora da rede municipal de Juazeiro desde 1998 e, neste momento, estou desenvolvendo função de professora-formadora – esse termo é utilizado para identificar quais os educadores da rede municipal ocupam a função de planejar e realizar encontros formativos que envolvam discussão teórica e prática contemplando a área específica, que, neste caso, é língua portuguesa.

Os encontros formativos ocorrem mensalmente na sede da Escola de Formação de Educadores de Juazeiro EFEJ e deles participam os professores dos anos finais do ensino fundamental, com o objetivo de conhecer e refletir a respeito de novos conhecimentos que os levem a refletir sobre diferentes de formas de ensinar e aprender melhor nas aulas língua materna.

De quando ingressei no concurso até esta data, fui professora de alunos dos anos iniciais, fui coordenadora pedagógica, também ocupei a função de assistente de formação pedagógica na Secretaria de Educação do município de Juazeiro. Essa diversidade de espaços contribuiu

para que hoje eu tivesse condição de mediar os encontros de formação continuada, compreendendo melhor o lugar de professora da rede municipal e me sentindo parte dos colegas em formação.

O grupo de professores em formação é composto por 56 educadores e, destes, 07 que estão na figura a seguir apresentaram-se como voluntários para participar da refacção da Proposta Curricular *Direito de Aprender*, porque, para esses mesmos educadores, a proposta estava antiga e distante da real necessidade que eles vivenciavam em sala de aula.

As oito pessoas voluntárias para participar desta pesquisa são formadas em Letras/Português, 06 têm curso de especialização e 01 é mestre em Ecologia Humana. Considerar o processo histórico e ainda o perfil social de origem dos professores não impossibilita reconhecer a importância de aprofundar os conhecimentos de que dispõem para atender à atual demanda que recai sobre sua função. Como afirmou Kleiman (2008, p. 488), “uma das razões para as incertezas do professor face à mudança paradigmática profissional [...] é o desconhecimento das teorias da linguagem que embasam os documentos oficiais”. Diante disso, destaco que o estudo da linguagem dialógica tem papel fundamental na formação de professores da área de linguagens, para que estes possam perceber-se e também conquistar a autonomia de realizar análises reflexivas do próprio processo educativo.

Neste grupo, 04 professores trabalham em escolas da zona rural e 04 trabalham em escolas municipais da sede do município de Juazeiro. Para além de serem professores de Língua Portuguesa da educação básica de Juazeiro, o grupo possuía, outras características em comum, a exemplo de terem sido estudantes de escola pública e hoje trabalharem nesse espaço acimentando uma postura de pertencimento e compromisso social com o engajamento para consolidação de uma educação emancipadora e a feliz coincidência de gostar muito de trabalhar com Língua Portuguesa. Foi muito proveitoso, como será possível observar nos autorrelatos, a participação nesta experiência.

Em um momento, antes da produção do autorrelato propus ao grupo pensar sobre como poderia ser as suas identificações na pesquisa, para indicar suas contribuições no texto, o professor sugeriu que usássemos números de modo que ficassem identificados como professor 01, professor 02 etc. Uma outra participante sugeriu utilizar o sobrenome de cada um como forma de identificá-los, preservando suas identidades reais. Por último, uma terceira participante argumentou que na primeira e segunda proposta não há como haver a distinção do gênero dos sujeitos participantes, que considera isso relevante e que como há sete mulheres e um homem, seria importante que cada um adotasse um nome fictício para esta situação. Todos

concordaram e os participantes desta pesquisa nominalmente, são: Michela, Jamile, Eduarda, Daniela, Sandra, Cleide, Edna e Luiz.

Eles possuem entre 28 e 52 anos, Edna é a de maior idade e já está perto de aposentar. Apenas Jamile reside no interior do município. Daniela é professora de vínculo temporário, aprovada em processo seletivo, todos os outros são concursados dos anos de 1998 e 2012.

É fácil identificar nessas pessoas disposição para estudar e encontrar na rotina de cada um tempo para se reunir, estudar e construir uma proposta curricular que atenda, de modo mais aproximado, à realidade de quem vive o desafio de planejar momentos produtivos de reflexão e uso da linguagem em sala de aula. A frequência aos encontros, o ato de se dispor a contribuir de modo espontâneo, o investimento em deslocamento diferente do usual, o estudo, a pesquisa, o diálogo, entrecortados pelos risos, um café e narrativas de situações de ensino-aprendizagem de língua testemunham a condição de agente dos professores participantes deste trabalho. Como afirma Sobral (2005, p. 118),

No dizer de Bakhtin, podemos pensar como responsabilidade do pesquisador a unidade entre teoria, ética e estética; um agir do sujeito consciente de sua responsabilidade de sujeito humano que responde a sociedade pelos seus atos, numa “inter relação entre o mítico (mythos) – que é coesivo, mas repetitivo –, o prático (métis) – que é vivo, mas contingente – e o teórico (logos), que é som ativo, mas pode distanciar-se do aqui e agora”.

É exatamente associado à responsividade que a tríade composta pelo mítico, prático e teórico se consolidam. É na perspectiva do ato ético e responsável, intencionalmente, que se funda a ação de educar. Professores responsivos estimularão a formação de alunos responsáveis por seus atos e, coletivamente, uma comunidade ideologicamente atuante segundo os seus preceitos. Para tanto, fundamento-me no princípio da responsividade/ato responsável para Bakhtin e o Círculo, aqui explicado didaticamente por Sobral (2009, p. 124):

Bakhtin destaca o caráter da responsabilidade e da participatividade do agente. O termo “responsabilidade” une o responder pelos próprios atos, o responder por, e a responsividade, o responder a alguém ou a alguma coisa, sendo fiel à palavra russa ‘otvetstvennost’, que designa o aspecto responsivo e o da assunção de responsabilidade do agente pelo seu ato. O ato “responsável” envolve o conteúdo do ato, seu processo, e, unindo-os, a valoração/avaliação do agente com respeito a seu próprio ato.

Da interação entre a professora-formadora e também pesquisadora deste trabalho com os seus pares – professores de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental de Juazeiro –, mediados pela relação construída entre o que consta no currículo e o que se realiza em sala de aula, é que surge este trabalho essencialmente dialógico e responsivo em seu ato de pesquisar e especialmente na reflexão sobre ele.

### 2.3 Procedimentos para geração e análise de informações: um exercício dialógico

O estudo de algo concreto requer a utilização de formas complexas para conhecê-lo. A adoção do materialismo dialético na geração e análise das informações de uma pesquisa qualitativa é capaz de propiciar o entendimento dos processos para além da aparência, revelando as relações e as opacidades que os conceitos podem adquirir.

Como em qualquer pesquisa, as informações geradas precisam da visão de mundo do pesquisador para serem analisadas. É o pesquisador com suas ideologias científicas, políticas e sociais quem traduz as informações encontradas.

Para os estudos bakhtinianos, as pesquisas em ciências humanas não constroem uma lógica estrita, exata. Isso ocorre porque é característico do sujeito e do sentido da sua escrita uma relação dialógica, inexata, dialética. Dessa forma, o rigor suscitado pela produção das ciências só pode resultar da alteridade, do intervalo da diferença com o outro. Nas palavras de Bakhtin (2013, p. 33):

Se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem viver nem agir: para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo — pelo menos no que constitui o essencial da minha vida — devo ser para mim mesmo um valor ainda por-vir, devo não coincidir com a minha própria atualidade.

Diante disso, a instabilidade do objeto certamente será mencionada a partir das enunciações do locutor. É na tensão e na alteridade, resultado da incompletude do olhar e do percurso, que se organiza para construir a relação com o objeto que a pesquisa se consolida. Desse modo, a objetividade dá lugar à subjetividade que é materializada no acontecimento deste trabalho. É do encontro único entre o eu, autora, os participantes e o objeto que resulta a produção deste texto de modo singular e irrepetível.

Com a intenção de responder as perguntas norteadoras desta pesquisa e firmar a fusão entre o lógico e o dialógico da tensão constitutiva deste gênero, realizei os seguintes procedimentos para geração e análise de dados: i) Realização de três encontros - com duração de seis horas totais - com o coletivo de 44 professores de Língua Portuguesa da rede municipal de Juazeiro que atuam nas séries finais do ensino fundamental realizado em três dias durante a jornada pedagógica com o objetivo de registrar em diário de campo a opinião do grupo sobre o que era necessário modificar na proposta de ensino de língua portuguesa do município de Juazeiro; ii) Realização de 12 encontros para estudo e reelaboração da Proposta Curricular *Direito de Aprender* com a equipe de 08 professores voluntários a participar desta pesquisa. Os encontros ocorreram de março a setembro de 2018 na sede da Escola de Formação de

Educadores de Juazeiro e cada um tinha a duração aproximada de 06 horas; e iii) Produção de autorrelatos pelos professores que participaram dos estudos e revisão da proposta curricular.

Estas etapas serão pormenorizadas a seguir:

- i) Durante a jornada pedagógica do ano de 2018 a Secretaria de Educação do município de Juazeiro propôs que um especialista de cada área planejasse três encontros a serem desenvolvidos com todos os professores das séries finais do ensino fundamental para ouvir e registrar dificuldades relativas à vivência do documento em sala de aula. O diário de campo foi um recurso utilizado por mim para registrar o trabalho de revisão coletiva da proposta curricular Direito de Aprender. Eu planejei e realizei o encontro de língua Portuguesa e nessa ocasião professores da sede e do interior, em grupos de até oito pessoas, de posse da proposta curricular impressa, se subdividiram por eixo linguagem oral, leitura e produção de texto e análise linguística para analisar cuidadosamente a adequação entre o que estava proposto e o que era possível e necessário de acordo com o a sua realidade. A divisão por eixo foi rotativa de modo que todos puderam analisar o todo, o motivo de ter separado foi apenas uma estratégia metodológica motivada pela quantidade de pessoas na sala, mas existiu ênfase no fato de não separar a análise, o ensino e a aprendizagem em gavetas estanques. A jornada foi organizada de modo que as primeiras duas horas do encontro eram realizadas palestras de conhecimentos pedagógicos para todas as áreas, no segundo momento, que também teve a duração de duas horas, os professores se reuniam por área para revisar e contribuir com a atualização da proposta curricular. No primeiro dia, discutimos os objetivos da disciplina, da proposta e identificamos necessidade de ajustes. No segundo dia foi o momento de análise mais detalhada por eixo partindo do gênero discursivo e das habilidades e competências suscitadas por eles. O terceiro e último dia relemos o que foi apontado como o que precisava ajustar e direcionamos sugestões para melhor adequação. Em seguida, tratamos sobre a necessidade de nos mobilizarmos para participar mais ativamente da elaboração de um currículo que para ter autenticidade e ser efetivamente contextualizado seria importante a participação mais sistemática de quem apresentasse interesse já que não seria fácil contar com a participação dos 44 professores. Destes, 08 professores se



dispuseram a compor a equipe que representaria o grupo de origem e as suas sugestões;

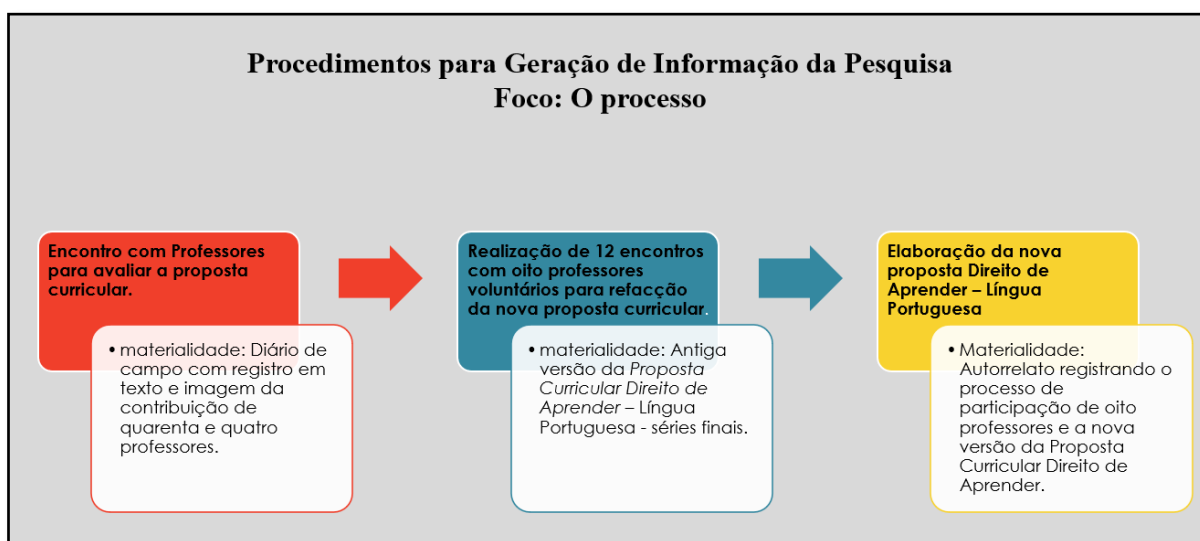
- ii) Este grupo menor realizou doze encontros para estudar, discutir e reelaborar o novo currículo a partir do que foi apontado pelos colegas, mas também revisto de modo mais detalhado. As mudanças não poderiam ocorrer apenas por impressão empírica. Era importante fundamentar toda mudança ou permanência na organização do currículo oficial. O documento era coletivo e simbolizava uma oportunidade que nós não sabíamos se teríamos novamente em outros tempos. Além disso, o grupo compreendia também como momento de formação continuada porque muitas leituras foram necessárias para dirimir dúvidas que surgiam quando cruzávamos as informações contidas na primeira versão da proposta curricular, na nova Base Nacional Comum Curricular, em livros didáticos e, especialmente, em novas teorias ligadas ao ensino de língua portuguesa em nossos dias.

Tínhamos a clareza do que era necessário fazer, mas o tempo de execução de cada uma das etapas era impreciso porque dependiam das leituras que precisaríamos mobilizar para melhor compreender cada decisão a ser tomada. Com base nos estudos bakhtinianos instituímos os pilares que também compõem a escrita desta pesquisa de modo que a fundamentação que se constrói nas referências deste trabalho são, de modo um pouco menos aprofundado – exclusivamente em consequência das condições de utilização – o que constituiu as nossas leituras e discussões e posterior transposição didática para o contexto que se pretendia, permeado pelas experiências do grupo de professores participantes. Deste modo, discutimos sobre: Concepções de currículo, releituras da BNCC, língua e ensino; A teoria Dialógica da Linguagem com ênfase na proposta de ensino de língua; Enunciado Concreto e Gêneros Discursivos; Letramentos e Projetos de Letramentos.

- iii) Com o objetivo de identificar, de modo mais sistemático - para além dos diálogos presenciais, trocas de e-mails e grupo de mensagens instantâneas – as impressões dos professores participantes acerca da proposta e também do processo de refacção dela, propus a produção de um autorrelato. Para isso, elenquei algumas questões - conforme figura 10, pagina 41 - relacionadas aos

tópicos que considerei importante perceber para identificar aspectos específicos a este trabalho e isso não restringiu a abordagem porque nos relatos podemos identificar diversas outras perspectivas que transitam do que foi perguntado até os impactos de ter participado do grupo; das dificuldades de se deslocar e conseguir a liberação da escola para estar presencialmente no encontro; do receio da avaliação do material produzido pelo grande grupo, enfim, conforme constam nos anexos, os autorrelatos testemunham a experiência para cada um dos participantes e também constituem conteúdo substancial desta pesquisa. Desse modo, os procedimentos poderiam ser ilustrados assim:

Figura 11 – Procedimentos para Geração de Informação da Pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

Como respostas geradas por esses encontros, construímos uma nova proposta curricular para o município e entregamos à Secretaria de Educação que, em alguma medida, acompanhou o processo e disponibilizou-se para realizar a formatação, assim como para construir os textos de apresentação<sup>9</sup> da referida proposta.

Na concepção do materialismo dialético, o revelado pela realidade varia de acordo com o modo como o pesquisador está envolvido e das relações possíveis de operar. A correlação

<sup>9</sup> No momento em que a SEDUC disponibilizou a assessoria de formação para elaboração dos textos de apresentação da proposta, destacamos a necessidade de o grupo de trabalho ler antes da publicação para analisar se esses textos estavam coerentes com o conteúdo construído pela equipe de professores. Ainda que reconheçamos a autoridade do órgão oficial sobre uma proposta que pode ser integrada para toda a rede, coube a preocupação com o alinhamento da totalidade do documento.

entre pesquisador-contexto-realidade não é direta, os instrumentos são utilizados para intermediar o processo humano.

Para análise e interpretação dos dados gerados pelos instrumentos e procedimentos supracitados, foi possível realizar a pré-análise, análise e o tratamento das informações na fase de inferência e triangulação entre os dados objetivos presentes da proposta; as sugestões de alterações e reelaboração; somados ao autorrelato escrito pelos participantes do trabalho.

Sustentada no delineamento teórico presente neste estudo, registrados nas seções 3, 4 e 5 balizados pela relação dialógica entre os dados gerados e esta pesquisadora, fundamento acima a possibilidade de resposta às questões levantadas por esta pesquisa.

#### **2.4 A organização da tese**

O trabalho apresentado está sistematizado na seguinte ordem:

Na primeira seção, identificada como “Palavras Iniciais”, está localizada a apresentação da pesquisa, o problema que a move e a apresentação da Proposta Curricular *Direito de Aprender, corpus* desta pesquisa.

Ainda na primeira seção, exponho as orientações teórico-metodológicas utilizadas neste trabalho, apresento a pesquisadora e os participantes desta pesquisa, assim como os procedimentos utilizados para a geração e análise de informações, além de demonstrar sucintamente ao leitor quais serão os pressupostos teóricos que esta pesquisa utilizará para construir princípios que orientem um trabalho coerente de ensino de língua materna.

Na segunda seção, discorro sobre as perspectivas de currículo que temos à nossa disposição e destaco qual concepção de currículo coaduna epistemologicamente com o que se pretende a partir deste trabalho.

Na terceira seção, exponho o recorte teórico dos estudos dialógicos da linguagem nos quais estarão ancorados os pressupostos que orientam na direção de uma possibilidade de compreensão da ordem metodológica para o ensino da língua fundado por Bakhtin e o Círculo em diferentes obras.

Na quarta seção, discorro acerca das relações que existem entre o conceito de enunciado concreto, gêneros discursivos, a diferença entre explorar gêneros textuais e gêneros discursivos, além de indicar os estudos dos letramentos e a vinculação desta pesquisa aos projetos de letramentos com o objetivo de instituir uma unidade temática construída por práticas de linguagens desenvolvidas no cotidiano dos sujeitos ativos.

Por fim, encontram-se as considerações finais que buscam constatar as influências dos embasamentos do que é externamente metodológico e que verdadeiramente se relaciona ao que é profundamente teórico.

Com isso, pretendemos ampliar nossos conhecimentos sobre os estudos do Círculo de Bakhtin, relacioná-los ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa e suscitar a possibilidade de contribuir para a construção de uma proposta de ensino de língua materna voltado para o uso concreto da linguagem.

## 2.5 Pressupostos teóricos

*“Os criadores – iniciadores de novas correntes ideológicas – nunca sentem necessidade de formalizar sistematicamente. A sistematização aparece quando nos sentimos sob a dominação de um pensamento autoritário aceito como tal. É preciso que a época de criatividade acabe: só aí é que então começa a sistematização-formalização; é o trabalho dos herdeiros e dos epígonos dominados pela palavra alheia que parou de ressoar. A orientação da corrente em evolução nunca pode ser formalizada e sistematizada” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2012 [1929], p. 104).*

A criação e a sistematização configuram-se como grande desafio a quem estuda a linguística em nosso tempo, já que é dado como inacabado tudo o que está em evolução, é difícil sistematizar. Porém, aproveitando-me dos caminhos já percorridos por aqueles que nos antecederam, poderá valer a pena resgatar correntes ideológicas que contribuirão para o aprofundamento de nossas compreensões sobre o objeto teórico da linguística e os métodos que lhe dão suporte.

O objetivo desta seção é abordar algumas etapas da história da linguística e, a partir desta contextualização, apresentar um percurso analítico que conduza o leitor a (re)conhecer algumas categorias que compõem a teoria dialógica da linguagem, proposta pelo Círculo de Bakhtin, como uma metodologia (e não método) de aplicação ao ensino de língua materna. Deste modo reconhecemos o duplo papel que esta teoria envolve nesta pesquisa: constitui o seu principal fundamento para o processo de revisão da proposta curricular, assim como contorna o fazer pedagógico referenciado no novo currículo.

Importa, inicialmente, ponderar sobre alguns pressupostos que são fundamentais para a legítima compreensão do que será proposto aqui: primeiro, os aportes teórico-metodológicos oriundos dos estudos de Bakhtin e o Círculo, aqui utilizados, não compõem um conjunto fechado de categorias verticalmente organizadas. Trata-se de um complexo conjunto de conceitos e princípios que, mediados pela postura dialógica de quem escreve e de quem poderá

ler, têm o compromisso responsivo de não fechar a interlocução, mas abrir todas as concessões para que novas leituras sejam possíveis a partir do olhar de cada sujeito historicamente situado. Segundo o ponto de vista aqui adotado não isola, nem limita o objeto de estudo. Destacar o particular e acreditar no estudo de contextos únicos e irrepetíveis estabelecendo diálogos entre o acontecimento concreto, a cultura e seus sentidos é que baseia a episteme da busca da heterocientificidade linguística proposta pelos estudos dialógicos. Isso assemelha-se à incessante “busca da verdade”, mas destaco a necessidade de abranger a totalidade sem separar sua pluralidade imanente. Em síntese, nas palavras de Bakhtin (2010, p. 51): “isto que existe como singular e historicamente real tem volume e peso maior do que qualquer unidade de ordem teórica e científica”.

Sobre esse aspecto, Geraldi (2016, p. 42) alerta:

Não se deduza da defesa de uma heterocientificidade qualquer falta de rigor ou qualquer relativismo, como se leituras que fazemos dos textos [...] possam ser validadas sem qualquer critério, num relativismo ingênuo. Melhor pensar na relatividade, nas indeterminações, na interferência que nossos instrumentos analíticos provocam. A relatividade não é relativismo. [...] Por isso, tanto devem ser afastados os reducionismos construídos pela abstração quanto devem ser afastadas as afirmações gratuitas e relativistas.

Daí, expostos esses elementos essenciais à compreensão da arquitetônica dos estudos bakhtinianos, seguiremos a retrospectiva que nos auxiliará na compreensão da construção do objeto da linguística, partindo da conhecida citação de Ferdinand Saussure (2006 [1916], p. 15): “Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, é o ponto de vista que cria o objeto”. É exatamente neste ponto que reside a variação, pluralidade e os modos que sustentam os diferentes pontos de vista.

Segundo a História das Ciências da Linguagem, que amplia o que se entende pela visão simplificada da Ciência Linguística, linguística é o nome científico atribuído à ciência que estuda a linguagem, mas é somente entre os séculos XIX e XX que esses estudos ganham caráter de cientificidade. Desde então, os estudos se aprofundam e se alargam dando-nos uma visão ampla sobre a ciência moderna. A trajetória histórica nos mostra o *continuum* concretizado pelas constantes mudanças apontadas pelos pesquisadores da época e, neste âmbito, cabe considerar que cada tentativa de descrição do objeto constituía teorias aceitáveis para o tempo de sua elaboração. Pensar em sucessivas rupturas implicaria em acreditar em dicotomias puristas que não traduzem a perspectiva desta pesquisa.

Como em diversos outros âmbitos das Ciências Humanas, o estudo da língua antecedeu a análise científica, mas, como o nosso foco está em canalizar esforços para compreender os

mecanismos de singularização do objeto de estudo da linguística, focaremos no período que torna possível esta reflexão.

Convencionalmente, o surgimento da linguística moderna ocorre com a publicação póstuma do *Curso Geral de Linguística*, em 1916, que difunde as ideias de Ferdinand Saussure. Essa obra também inaugura uma proposta de cientificidade na língua, conhecida como estruturalismo linguístico. Essa obra apresenta, cronologicamente, as três fases antes de se identificar o “único e verdadeiro” objeto da linguística.

O primeiro objeto foi identificado como sendo a gramática. Para essa fase, o foco da linguística equivalia a distinguir detalhadamente as formas corretas e incorretas da língua. Essa vertente era baseada no estudo da lógica e nada de científico ou de investigação constituía seu método. A segunda fase foi influenciada pela escola filológica de Alexandria. Esse período foi marcado pela comparação de textos de diferentes períodos, com o objetivo de identificar a língua de cada autor. Consequência disso foi a valorização da língua escrita em detrimento da língua falada. O terceiro período foi compreendido pela gramática comparada. Para a época, essa foi uma fase que abriu espaço para um campo novo de estudo, porém também determinou a natureza do seu objeto e as comparações realizadas não culminavam em novas e profícuas descobertas.

A partir de 1870, percebeu-se que a comparação é um método para investigação científica e não o objeto em si. Daí, entendo que contribuição mais significativa existiu entre as comparações estabelecidas entre as línguas germânicas e românicas e que estas puderam aproximar a linguística do seu objeto. Em seguida, os norte-americanos formam uma nova escola denominada “neogramáticos” e nessa corrente inauguram a perspectiva da língua como um organismo produto do “espírito coletivo dos grupos linguísticos” (SAUSSURE, 2006, p. 12).

Entendo que a tarefa da linguística é composta por “todas as manifestações da linguagem humana” (SAUSSURE, 2006, p. 15), independente de características específicas a essas manifestações. A tarefa incide em historicizar a língua; deduzir parâmetros universais para compreender os fenômenos da história; e explicar-se. A finalidade da linguística, apesar de estar intimamente ligada a outras ciências, deve ser de interesse de todos que utilizam a língua.

O objeto da linguística é a língua. A linguagem é individual e social e não é possível conceber um sem o outro. O objeto não pode ser qualquer coisa, a linguagem pode ser um dos objetos de outras ciências, mas importa que a linguística estabeleça os parâmetros de análise de seu objeto. Para tanto, cabe definir o que é língua e compreendê-la como “produto social da

faculdade da linguagem” (SAUSSURE, 2006, p. 17). A faculdade da linguagem é inata, mas a língua é adquirida. A linguagem é heterogênea e a língua é homogênea.

A linguística passa a ser compreendida como ciência da língua a partir dos elementos da linguagem que são constituídos pela fala. À ciência da língua caberá “comprovar as transformações do som e calcular-lhes os efeitos” (SAUSSURE, 2006, p. 51). Não há dúvidas de que os estudos saussurianos inauguram a compreensão dos aspectos sociais da linguagem, representam um considerável avanço para o seu tempo, atribuindo continuidade às pesquisas da época, porém, para os dias atuais, o psicologismo individual e a fala como único objeto de observação da língua não dão conta do que se ocupa a Linguística do nosso tempo.

Enquanto a linguística estrutural na Europa ocupa-se da dicotomia significante e significado (*langue e parole*); nos Estados Unidos, o estruturalismo também entende como objeto da língua as estruturas individuais. Inaugura o período mais fértil o livro *Language*, publicado em 1914 por Leonard Bloomfield, que se centra numa espécie de orientação metodológica da história das palavras e como elas são geradas. Tanto Saussure quanto Bloomfield contribuíram significativamente para a identificação do objeto de estudo da linguística, a principal diferença é que o primeiro focalizou o estudo sincrônico e o segundo estudou a linguística diacronicamente e, por não ter havido nenhuma publicação de seus estudos em língua portuguesa, a sua teoria teve menor difusão no Brasil.

Em 1957, Noam Chomsky desenvolve a teoria da gramática gerativa que rompe com o estruturalismo saussuriano e com o behaviorismo proposto por Bloomfield. Nesta fase, a língua era um objeto mental e estava relacionada à competência – entendida como o conhecimento que os usuários da língua têm em seu momento de uso. Para tanto, criou-se uma sistemática de investigação da associação entre mente e língua. Chomsky elaborou um sistema chamado gramática transformacional, partindo do princípio de que a língua é um evento inerente à espécie humana, uma condição inata, encarregada pela compreensão dos conhecimentos linguísticos; a este postulado chamou faculdade humana da linguagem.

Enfim, para Ferdinand Saussure, a Escola de Praga e o estruturalismo americano, a língua é um sistema concreto ou um conjunto de sistemas ligados uns aos outros, cujos componentes não têm valor algum independente das relações de equivalência e de oposição que os agregam. Cada língua representa um sistema implícito que caracteriza os falantes dessa língua; o que depende das variações individuais constitui para estes a fala.

A distinção de língua e fala estabeleceu que o objeto de estudo da pesquisa linguística seria o sistema, a regra do jogo e não o produto a que ele serve de veículo, com o que Ilari (2004, p. 58) corrobora:

Chegou-se assim a uma situação extrema em que toda a atenção foi dedicada às “regras do jogo”, isto é, ao sistema, ao passo que os episódios de seu uso foram relegados a uma disciplina secundária (denominada às vezes de “linguística da fala” outras vezes, “estilística”) à qual coube a tarefa “menos nobre” de legislar sobre fatos sujeitos a uma regularidade precária.

Mikhail Bakhtin contrapõe-se a Saussure e antecipa a linguística moderna. Ele aproxima-se quando considera a língua como um fato social, fundada na necessidade de comunicação e distancia-se ao criticar a concepção de língua como sistema de regras. Em seu entendimento a língua é viva, evolui e não se trata de algo abstrato, nem tampouco psiquismo individual dos falantes, mas essencialmente o objeto de estudo da língua é a interação social realizada por meio de enunciações. O Círculo bakhtiniano compreende que (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2012 [1929], p. 47):

O signo, se subtraído às tensões da luta social, se posto à margem da luta de classes, irá infalivelmente debilitar-se, degenerará em alegoria, tornar-se-á objeto de estudo dos filólogos e não será mais um instrumento racional e vivo para a sociedade. A memória da história da humanidade está cheia destes signos ideológicos defuntos, incapazes de constituir uma arena para o confronto dos valores sociais vivos.

Para os estudos bakhtinianos, os signos só surgem no processo de interação entre os indivíduos. A consciência somente se torna consciência quando possui conteúdo ideológico, e isso somente ocorre no processo de interação social, como afirmam Bakhtin e Volochínov (2012 [1929], p. 35):

Não basta colocar face a face dois homo sapiens quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social.

A complexa arquitetura bakhtiniana é caracterizada por um pensar aberto, plural, ilimitado e que, por isso, distancia-se das ideias rigidamente enquadradas em prescrições. Por isso, bem se adapta à teoria da linguagem em diálogo interdisciplinar com diversas outras áreas, como a educação, a filosofia, a sociologia, a história, desde que, como já dito, se reconheça a heterocientificidade linguística.

A singularização do objeto de estudo da linguística está também nas considerações de Bakhtin (2013b, p. 209) a respeito da abordagem da linguagem quando comparada à abordagem linguística, ao afirmar que:

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.) está impregnada de relações dialógicas. Mas a linguística estuda a “linguagem” propriamente dita com sua lógica específica na sua generalidade, como algo que torna possível a comunicação dialógica, pois ela abstrai conseqüentemente as relações propriamente dialógicas. Essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico e,



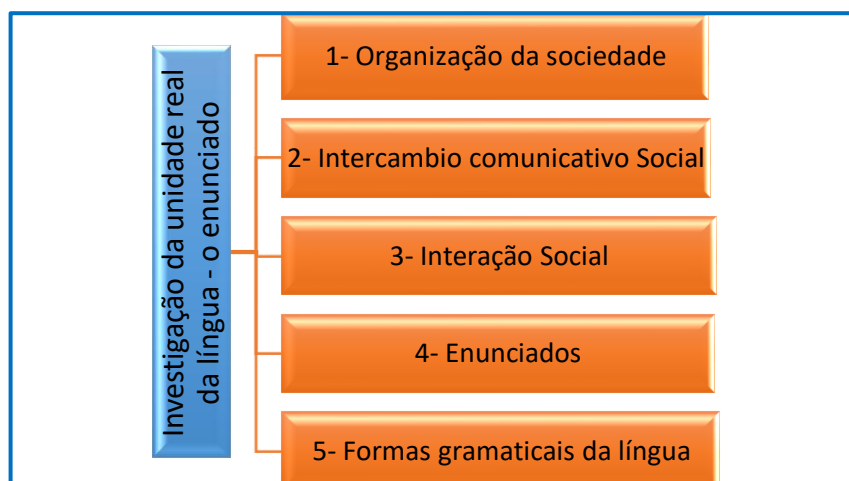
por isto, tais relações devem ser estudadas pela metalinguística, que ultrapassa os limites da linguística e possui objeto autônomo e metas próprias.

Como visto, as relações dialógicas extrapolam o aspecto linguístico, elas constituem o discurso, que é materializado em situações concretas de enunciação. A linguagem é o que ultrapassa o nível puramente linguístico. Ela apoia-se sobre a língua, mas, sobretudo, os interlocutores, as ideologias e a situação comunicativa (contexto) materializam a língua e reconhecem sua constante evolução/interação.

Ao compreender o enunciado resultado da interação, Bakhtin e o Círculo consideram, na comunicação, a ação dos participantes (os interlocutores), os quais são constitutivos do próprio enunciado, determinando o “como” e o “porquê” do querer-dizer. Nesse sentido, o sujeito dirige a sua fala para outro, que não será apenas ouvinte, mas responderá; logo, lhe dará nova resposta e, assim, os sentidos serão elaborados. Tal ação acontece por causa do fenômeno dialógico, indispensável para a formação da linguagem, segundo a teoria bakhtiniana.

Além da ancoragem teórica em enunciado e dialogia, pilares essenciais e demarcadores das contribuições de Bakhtin e o Círculo, destaque, especialmente, uma discussão de gênese teórico-epistemológica e metodológica apresentadas por Bakhtin e Volochínov relacionada às contribuições metodológicas para o estudo da linguagem. Para isso, início pelo esquema proposto por Volochínov (1981) para firmar o princípio de que a linguagem é revelada pela interação verbal que é concretizada em enunciação e, ainda, em que ordem acontece a modificação das formas da linguagem. Nas palavras do autor: “[...] serve como um guia para a investigação da unidade real da língua, que chamamos de enunciação” (VOLOCHÍNOV, 1981, p. 246-247).

Figura 12 - Esquema proposto por Volochínov



Fonte: Volochínov (1981, p. 247)

A respeito da proposta exposta no quadro acima, o autor clarifica que, considerando o enfoque sociológico, é fundamental: observar o meio social onde o enunciado é proferido e atua; depreender o que é interação verbal em seu contexto de efetivação; examinar as características dos enunciados – aqui compreendidos como gêneros discursivos; e, por fim, investigar as formas linguísticas a partir do gênero elaborado.

Além dos elementos instituídos para se investigar o enunciado, em Marxismo e Filosofia da linguagem, conforme estará literalmente descrito na página 59 deste trabalho, Bakhtin e Volochínov (2012 [1929]) legitimam as orientações metodológicas para o ensino da língua.

Considerando as referências sociais sobrepostas às referências linguísticas, é recomendado que se analise as formas e os tipos de interação, já que a comunicação deve ser compreensível em sua situação concreta de enunciação, o que suscita destaque para os conceitos de enunciados concretos e gêneros discursivos – pilares fundamentais desta pesquisa.

Em seguida, apresentam-se as formas da língua, considerando-as articuladas com os enunciados e os gêneros, e é proposta a análise contextual dos inúmeros recursos formais da língua. Deste modo, é ratificado que, assim como reforça Volochínov (1981, p. 247), em conformidade com a abordagem sociológica, “a essência efetiva da linguagem está representada pelo elo social com a interação verbal”

Um tempo depois, ao analisar a sequência dos passos metodológicos, Rojo (2005) testifica reiterando:

[...] a ordem metodológica de análise que vai da situação social ou de enunciação para o gênero/enunciado/texto e, só então, para suas formas linguísticas relevantes [...]. Ao chegarmos nesse último nível de análise, vale a interpretação linguística habitual, isto é, as teorias e análises linguísticas disponíveis, desde que seguida a ordem metodológica que privilegia as instâncias sociais [...]. Dito de outra maneira, aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso partirão sempre de uma análise em detalhes dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seus interlocutores e temas discursivos –, e, a partir desta análise, buscarão marcas linguísticas que refletem no enunciado/texto, esses aspectos da situação (ROJO, 2005, p. 199).

Assim como Rojo (2005) menciona acima, é importante destacar que a adesão bakhtiniana ao estudo da linguagem com abordagem sócio discursiva não recusa a linguística, apenas contextualiza e investiga com a intenção estilística de validar uma infinidade de significados.

Para além das especificidades da ordem metodológica exposta acima, para o ensino da língua, na perspectiva que se pretende, importa também ancorar a macroestrutura a que se filia este trabalho.

Bakhtin (2011 [1951-1953]), ao abordar a metodologia das ciências humanas em *Estética da Criação Verbal*, distingue claramente os objetos de investigação nas ciências humanas dos objetos de investigação nas ciências exatas, explicando que o primeiro se utiliza essencialmente do que é humano, portanto, “ser expressivo e falante”. Diferentemente, o segundo lança um olhar humano sobre um objeto, ou seja, “o intelecto contempla a coisa e emite enunciado sobre ela” (BAKHTIN, 2011, p. 400) e, por isso, estabelece apenas uma relação monológica. Sendo assim, a investigação que envolve o que é social será sempre dialógica. Evolui da relação sujeito-objeto para a relação sujeito-sujeito.

As influências do pensamento de Bakhtin e o Círculo são imprescindíveis para a reconfiguração do objeto da linguística do século XXI. As suas categorias induzem a uma verdadeira revolução científica e outros capítulos da história da cientificidade linguística caberá a outros contar.

Além do reconhecimento dessas contribuições, os cruzamentos delas com tantas outras teorias do âmbito da linguística aplicada poderão, juntas, colaborar para a criação de novos percursos para o ensino - aprendizagem de língua portuguesa. Nesta pesquisa, também importa-nos consubstanciar ao que já foi apresentado aqui a perspectiva dos Letramentos e Projetos de Letramentos, como forma de tornar tangível e claro o trabalho pedagógico do exercício das práticas sociais de linguagem nos espaços de sala de aula.

Os letramentos estão ancorados na abordagem de Street (1984), que nos apresenta os modelos autônomo e ideológico e caracteriza o primeiro como dissociado das perspectivas sociais e políticas das práticas de leitura e escrita a partir de uma possível neutralidade e independência; e o segundo, que considera imprescindível a vinculação sociocultural das práticas de leitura e escrita. Nesta perspectiva, as estruturas de poder estão ideologicamente marcadas nas práticas de leitura e escrita na escola e por isso se revelam como instrumento de manutenção ou emancipação social.

A abordagem do Letramento ideológico coaduna com o pensamento bakhtiniano quanto à exploração da língua sócio historicamente situada e como lugar de reflexão das relações de poder instituídas pelos usos da leitura e da escrita. Revelar os sistemas estruturais subjacentes às práticas de letramentos pode ser um dos maiores desafios que se impõem à escola na contemporaneidade e é por meio da vivência de Projetos de Letramentos que esse é um exercício possível. Como conceitua Kleiman (2000):

O projeto de Letramento uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como "escrever para aprender a escrever" e "ler para aprender a ler" em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto.

Desse modo, finalizo esta objetiva seção considerando, como bem disse Bakhtin (2011[1951-1953]), que não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico. Por isso, neste texto, não há nenhuma intenção em esgotar nem parametrizar os possíveis achados. Disponho-me, aqui, a dialogar com as informações obtidas para margear um olhar sobre a construção do objeto da linguística ao longo tempo e a importância da heterocientificidade para se compreender que o que parece apenas metodológico é extremamente teórico.

E acrescento, nas palavras de Geraldi (2016, p. 60), o que nos move:

Estudar Bakhtin é correr este risco de perder-se para encontrar-se outro no fim do caminho, sem que a infinitude dos sentidos tenha sido visitada. Tentar pensar nos moldes de Bakhtin é risco ainda maior que demanda coragem de dizer sua palavra sobre o que estudou para enriquecer com sua resposta as respostas que podem demonstrar a imprecisão construída. Nada mais bakhtiniano que entrar na corrente infinita de textos que dialogam entre si: alguns serão esquecidos, outros serão retomados, mas todos eles comporão a memória de nossas leituras. Vingarão aqueles que se tornarem experiência, cujo conceito é expresso por Ítalo Calvino (2004, pág.24) numa forma extremamente feliz: "...a experiência, que é a memória mais ferida que ela lhe deixou, mais a mudança que produziu em você é que o transformou".

Sendo movidos pelos "moldes de Bakhtin", no contexto do ensino de língua portuguesa e por que essa pesquisa se ocupa do ensino e proposta curricular do município de Juazeiro, será fundamental expor qual a concepção de currículo que dialoga com os pressupostos até aqui adotados. Partiremos da justificativa de porque tratar de currículo, para então melhor explicar a que concepção nos filiaremos.

### 3 POR QUE TRATAR DE CURRÍCULO?

*“O homem se forma concomitantemente com o mundo, reflete em si mesmo a formação histórica do mundo. O homem já não se situa no interior de uma época, mas na fronteira de duas épocas, no ponto de transição de uma época a outra. Essa transição se efetua nele e através dele. Ele é obrigado a tornar-se um novo tipo de homem, ainda inédito. Trata-se precisamente da formação do novo homem; por isso, a força organizadora do futuro é aqui imensa. [...] Mudam justamente os fundamentos do mundo, cabendo ao homem mudar com eles”.*  
(BAKHTIN, 2011 [1951-1953], p. 222)

Tratar de currículo na atualidade requer mobilizar debates políticos, sociológicos e epistemológicos que podem subsidiar respostas mais críticas ao “porquê” dos modos de organização do conhecimento na escola, no lugar de reduzir a questões relacionadas às respostas ao “como”, mais próximas a procedimentos, métodos e técnicas.

A construção da concepção do que é currículo sempre esteve historicamente associada às relações de poder e ao padrão de homem pretendido para a sociedade de cada época. Por isso, para dar conta dos interesses em nosso tempo, esta pesquisa transita não linearmente entre o hibridismo das abordagens críticas e pós-críticas, estando mais centrada nesta última, mas reconhecendo o processo de complementaridade entre elas e de não ruptura, o que também está vinculado à desconstrução da regularidade dos espaços-tempos.

A perspectiva pós-crítica amplia os conceitos e, como bem afirma Silva (2007, p. 16 e 149), preocupa-se “com as conexões entre saber, identidade e poder” e, ainda, “o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade”.

As teorias pós-críticas sobrepõem-se às precedentes rompendo hegemonias e transpondo o foco que anteriormente estava voltado ao conhecimento escolar, para as relações entre currículo, cultura e poder. Nesse sentido, o currículo é construído social e cultural. O contexto social e a história o distanciam da neutralidade e da desvinculação dos aspectos sociais. Ao contrário disso, o currículo sempre está carregado de relações de poder, de interesses e identidades sociais<sup>10</sup>.

Partindo da perspectiva pós-crítica de currículo, compreendo que se trata das atividades meio e fim que a escola precisa desenvolver, sob pena de não cumprir a sua finalidade. Daí o

---

<sup>10</sup> As identidades sociais ancoradas na perspectiva Bakhtiniana provêm do momento de realização da linguagem nas relações socioculturais, das comunidades que os sujeitos estão inseridos. Por isso, elas não têm sentido fora dos parâmetros discursivos, que são essenciais para compreensão. Por serem constituídas historicamente, as identidades sociais não são definitivas, sempre são modificadas pelas realidades que lhe conferem significado identitário.

processo de seleção desses elementos não pode ocorrer de maneira simples, nem aleatória. A interdisciplinaridade e as posturas permanentes de problematização do cotidiano devem permear o que pode ser explorado na escola.

A relevância social do conhecimento que constitui o currículo é fundamental para adequar as possibilidades de aprendizagem significativa. Nesse contexto, Saviani (2008, p. 32) orienta:

[...] [A] organização curricular dos vários níveis e modalidades de ensino [...] deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos.

Um currículo deverá traduzir princípios que evidenciam o posicionamento ideológico de sua abordagem. De modo intencional ou não, nele estará cravado o lugar ideológico de onde se fala e daí a importância de se refletir sobre a possibilidade de difusão e reprodução de culturas hegemônicas, a compreensão dialética dos contextos, a visão do particular e do universal, a não linearidade e, por fim, o princípio metodológico de efetivação da organização do tempo escolar.

Em consonância com a teoria dialógica da linguagem, Saviani (2012, p. 81) esclarece que:

A tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo [de ordem ontológica, epistemológica e metodológica] que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem.

Assim, tratar de currículo nesta perspectiva é acreditar na opção livre de se construir uma nova perspectiva que concebe a escola como o lugar que transcende a mera difusão do conhecimento socialmente sistematizado e que se abre para desafios mais próximos à investigação, compreensão e modificação das condições de vida atual. Conforme descrito no autorrelato da professora Edna:

É importante e necessário contextualizar o currículo do que é aprendido na escola, que quase sempre não é refletido, ou por ausência de conhecimento por parte dos componentes das unidades de ensino, ou por privilegiar o currículo colonizado dos livros. Portanto, saber falar do que está próximo da sua vivência é inerente ao ensino contextualizado, é falar da teoria que concretamente se vivencia na prática.

Como se vê, a contextualização do currículo em lugar do que é ditado nos livros converge com o que preconiza Saviani (2008; 2012) para que as aprendizagens construam significados em seus termos mais amplos.

O desafio de conquistar aprendizagens significativas na área de linguagens tem criado um movimento de repensar o tempo pedagógico e o currículo de língua portuguesa,

especialmente considerando as últimas publicações oficiais a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que parametriza algumas competências e habilidades a serem exploradas durante a Educação Básica.

É nesse contexto de revisão permanente que se descreve as fases que compuseram a reconstrução do currículo de língua portuguesa e seus contextos, como elementos que constituem o currículo, como pode ocorrer em outro *lócus*. Compreendo que a Proposta de Juazeiro exemplifica uma realidade que pode estar presente em diversos outros cantos do Brasil. Mas, na tentativa de contribuir, de alguma maneira, para o local, com maior impacto do que poderia ser em nível nacional, defino-a como objeto deste trabalho.

Ao analisar a proposta curricular em questão, em um dos textos iniciais deste documento, apresento os pressupostos teóricos do entendimento de currículo, que aparece vinculado ao currículo por competências, conforme citado:

O currículo por competências é entendido como uma organização de conteúdos sustentada pelo entrelaçamento estratégico e didático de teoria, prática e pesquisa, no intuito de proporcionar ensino e aprendizagem interdisciplinarizados, partindo de uma problematização real e necessária, ressignificando a linguagem educativa e consequentemente, as práticas curriculares. (JUAZEIRO, 2011, p. 14)

Após esse conceito, ainda se explica, de modo mais detalhado, como essa proposta está teoricamente fundamentada:

A ideia de currículo é ampliada para o envolvimento de todas as experiências formativas pelas quais passa o aluno. A escola planeja e implementa um percurso, que é integrado por objetivos de aprendizagens, mas que envolvem experiências de várias espécies. Todos os elementos [...] são reconhecidos como currículo. (JUAZEIRO, 2011, p. 18)

Partimos desse contexto para tratar da necessidade de realizar um breve esclarecimento sobre a perspectiva pós-crítica e discursiva de currículo, atrelada a esta pesquisa. Esse ângulo de análise implica ver o currículo como prática de linguagem e, por isso, embasado a partir de um contexto sociocultural.

O currículo concebido como prática de linguagem inevitavelmente estará vinculado a uma concepção sociocultural – baseada em práticas cotidianas de leitura e escrita – que reflete/refrata os interesses de quem o enuncia. É resultado de um processo dialético complexo que envolve fatores políticos permeados por sentidos velhos e novos em contextos passados e presentes. Nas palavras de Moreira e Silva (2013, p. 8): “O currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual”.

É a partir desses pressupostos que se lê a Proposta Curricular *Direito de Aprender* como um construto cultural que materializa o discurso da Secretaria da Educação do Município de

Juazeiro no que se refere às orientações que dizem respeito ao ensino de língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental. O que se propõe nesta pesquisa é adotar uma atitude responsiva que se oponha à difusão do currículo como monológico<sup>11</sup>. Examinar o currículo e reelaborá-lo numa perspectiva dialógica requer, finalmente, compreendê-lo como fenômeno ideológico e histórico, inserido em dado contexto social.

### 3.1 Contribuições para compreensão de currículo

Compreendo o currículo como uma produção sócio-histórica, cuja abordagem deve considerar o contexto, já que, necessariamente, são os processos sociais que lhe conferem sentido. Dito isso, ressalto a importância de retomar o dialogismo bakhtiniano para que se compreenda o currículo como um construto elaborado por diferentes vozes que circulam nos espaços escolares. A respeito disso, Vasconcelos *et al.* (2016, p. 8), discorrendo sobre o currículo na perspectiva dialógica reforça que:

Do mesmo modo é necessário lembrar que, para Bakhtin, o ouvinte é um sujeito ativo a quem compete compreender responsivamente os enunciados e em sua compreensão, geralmente, há um elemento de resposta que pode estar disposto a concordar, interrogar, interromper para negociar os sentidos. O dialogismo implica a compreensão de, ao serem postos em interação, professor e aluno, por exemplo, potencializarem a construção ou experimentação de um currículo em contextos reais.

Para essa abordagem, vínculo também a concepção bakhtiniana de sujeito, compreendido como inconcluso e aberto, que se constrói em função de outros discursos. O sujeito bakhtiniano é um ser construído por meio de relações dialógicas com seus pares, e suas identidades vão se construindo nas interações que ocorrem com o outro, no outro e pelo outro.

Daí, na construção do pensamento do que entendo como organização curricular, concebe-se o outro como sujeito ativo no processo de interação verbal com outros produtores de culturas e que, intermediados por debates no encontro de diferentes vozes, produz conhecimento e, conseqüentemente, cria o que podemos chamar de currículo. Deste modo, o educador é um dos agentes de negociações de marcas identitárias no ensino e por isso constrói suas práticas discursivas através de múltiplas vozes que se formaram ao longo de suas outras experiências pedagógicas.

---

<sup>11</sup> “Para Bakhtin, o monológico pretende ser ‘dono de uma verdade acabada’ (BAKHTIN, 2010b, p. 125), ou seja, existe dissociado das interações sociais que o compõem. Acredita na sua existência única, definitiva e uniforme. Durante a pesquisa de Bakhtin em romances, os monológicos possuíam apenas uma voz, a do autor. No monologismo, as personagens já disseram tudo e o autor, distanciado, já disse a última palavra por elas e por si” (BEZZERRA, 2008, p. 192).



Para BAKHTIN, VOLOCHÍNOV (2012 [1929]), a estrutura social da atividade mental e sua realização concreta possibilitam averiguar a expressão semiótica da atividade mental como produto da orientação apreendida no mundo social. Assim, “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que modela e determina sua orientação” (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV 2012 [1929], p. 112). Assim sendo, é possível pensar que quanto mais experiências tem um professor, mais orientado dialogicamente poderá estar para contribuir com a seleção, organização e debate constante sobre os currículos que têm a sua disposição e, ainda, as suas decisões devem considerar o resultado da orientação vivenciada em atividades concretas e não apenas atividades mentais.

Referir-se ao currículo escolar envolve considerar dimensões sociais, culturais, históricas, econômicas e políticas. Trata-se de um texto composto por uma organização coletiva de vozes que revelam o modo como os sujeitos estão posicionados socialmente. Porém, nem sempre essa materialidade representa todas as vozes sociais. O silenciamento denuncia a necessidade de diálogo e construção constante do que mais se aproxima do interesse coletivo e da associação entre o que se vive e o que se registra no currículo escolar.

Ainda que o currículo educacional se torne instituído nos padrões positivistas, com princípios ancorados em bases axiológicas do conhecimento linear e hierarquizado, as propostas atuais devem comprometer-se com o princípio da emancipação e não conservação espelhada do estruturalismo. À vista disso, os conhecimentos difundidos por Bakhtin nos ajudam a entender que, como signo ideológico, o currículo poderá apenas reproduzir um imaginário que diminui a movimentação do espaço educacional ao interesse econômico, preservando a mesma significação ideológica dos signos e enunciados consolidados nas práticas dominantes, mesmo que os espaços e tempos sejam outros.

Para o estudioso russo, o enunciado é a unidade principal da filosofia da linguagem porque é representado por todo sentido sócio-histórico a que está vinculado axiologicamente. Deste modo, identificar as ideologias incutidas neles é reconhecer que possui um sentido ideológico e também se refere a algo fora de si. Isso torna possível afirmar que, como dispositivo ideológico, convertido em signo - para manutenção ou revolução da escola – os signos não se concebem sozinhos, já que, para BAKHTIN, VOLOCHÍNOV (2012 [1929], p. 33), “cada signo ideológico não é apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade”.

Portanto, cada coletivo escolar poderá construir um significado ideológico, um discurso singular irrepitível que, depois de conhecer um projeto curricular maior e conforme a sua cultura, poderá criar a organização do currículo que melhor represente as suas vozes e de

outrem. Dialogicamente, estando atentos às faces impositivas do monologismo, às vezes camuflado de autoridade oficial. Pode-se produzir um discurso emancipatório que faça ouvir e dar sentido às vozes sociais anteriormente silenciadas para dar lugar à participação ativa de sujeitos.

O entendimento aqui assumido filia-se ao eixo histórico-cultural construído pelo cruzamento entre currículo e linguagem, por considerar a importância da tomada de consciência da realidade humana como um todo, em busca de propor a constituição de um currículo que epistemologicamente transcenda a suposta objetividade absoluta, a imparcialidade, já que não pode estar isolado do contexto ideológico que atravessa as realidades distintivas das pessoas em seu cotidiano. Deste modo, reconheceremos o currículo como uma construção sócio ideológica, produzida por meio da linguagem, que deve ser discutida dialogicamente na fluidez da história.

Além das vinculações teóricas encontradas em Bakhtin, contei com outras vozes para dialogar comigo na tentativa de ampliar a compreensão, de modo que as especificidades desta investigação estejam adequadamente amparadas. A partir delas, foi possível ratificar que um currículo não poderá ser isento de posicionamentos, os valores e princípios estarão sempre presentes, porque ele evidencia as escolhas de um grupo de sujeitos para outros, em formação, que naturalmente estão situados em determinados tempos e espaços sociais, daí será inevitável vir à tona concepções de sociedade, de homem e de educação. Acerca dessas inferências, Moreira e Silva (2013, p. 8) afirmam:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Posto isto, torna-se possível perceber que as vivências diversas, partilhadas de modo democrático, exibem os valores éticos e políticos de diferentes posicionamentos. Nesse contexto, as relações de poder implícitas podem suscitar novos entendimentos e alternativas que poderão ser implementadas democraticamente em novas propostas curriculares e também na própria compreensão do que é um currículo.

Discutir currículo educacional requer canalizar esforços continuamente para identificar a partir dele o que se entende por classe, gênero, etnia? Qual ideologia subjaz a esses elementos? Qual o seu papel? A quem atende? Qual a nossa posição? As respostas a essas questões produzirão em nós, lucidamente, a transformação das relações de poder porque o currículo poderá assumir novos sentidos e constituir-se arena de luta de transformação de ideologias

instituídas. Assim como afirmam Moreira e Silva (2013, p. 36): “O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”.

Diante do exposto, compreendo que não é possível tratar da organização do conhecimento escolar sem discutir as relações de poder na sociedade e na escola como meio e fim para a construção de uma política que transcende o conhecimento oficial e constrói uma política dialética contrária aos que privilegiam uns e marginalizam outros.

Para tanto, proponho considerar que a classe dominante sempre utilizou a educação como dispositivo de difusão social da reprodução de sua estrutura e vinculou a ele seus interesses de modo sutil, materializado em atos legais e rotinas oficialmente instituídas.

Saber que a organização curricular sempre trará uma intencionalidade nos instiga a continuamente identificar e analisar as relações envolvidas que facilmente poderemos reproduzir de modo intencional ou não, respeitando o que é diferente e fortalecendo o poder do que é marginalizado.

É preciso compreender que a escola se constitui “como espaço favorável para validar inclinações econômicas e políticas, reforçando os privilégios culturais da classe dominante” (GIROUX; SIMON, 2013, p. 109). Por isso, a importância de enxergar o espaço escolar como um lugar de lutas e a organização curricular como meio de construção de uma política social crítica que, a partir do cotidiano, se construa novas formas de dar sentido às experiências dos alunos e professores, respeitando o que é diferente e fortalecendo o poder do que é marginalizado. Assim como afirmam Giroux e Simon (2013, p. 109),

[...] queremos defender o argumento de que as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia.

Para tanto, é necessário ampliar a concepção de currículo para além da determinação do conteúdo transmitido e mensurável para, então, evoluir o discurso e entendimento de modo que possibilite o estudante a:

Correr riscos e lutar contra as relações de poder vigentes, a partir de uma cultura moral que valoriza a vida; assim como visualizar um mundo que “ainda” não está em ordem, para ampliar as possibilidades de melhoria das condições de vida. (GIROUX; SIMON, 2013, p. 114)

Considerar essa premissa envolve reconhecer a escola pública como instituição constituída de consciência social, quando é composta por professores que, além de intelectuais, são sensíveis e capazes de vincular as ações pedagógicas à liberdade e à democracia. A escola

vincula conhecimento e poder e ter essa compreensão torna o exercício da docência instrumento de luta para construção de uma contra esfera pública democrática.

Porém, é importante destacar que parte significativa dos programas de formação de professores são idealizados para servir aos interesses do Estado. A premissa é formar profissionais obedientes, dóceis e conseqüentemente impotentes. Ainda assim, destaco que, na contramão, há programas e pessoas engajadas em práticas emancipatórias capazes de redefinir o sentido do trabalho do professor e a função social do ensino.

Educadores de posicionamento progressista adotam posturas críticas e se comprometem com a articulação entre teoria e prática, porém não são em número suficiente para transformar e protagonizar a mudança necessária para um novo paradigma na formação do professor e também na escola a ponto de se consolidarem como parte integrante de um engajamento da educação numa luta mais ampla, a da superação da sociedade capitalista pela revolução socialista. Conforme explica Duarte (2016, p. 3):

A educação está a serviço da revolução. Mas não se trata, em absoluto, de uma visão instrumental de educação, ou seja, a educação não é reduzida a uma atividade de “agitação política”, pois a própria concepção de revolução socialista não se limita à luta pela tomada de poder político e econômico. A revolução é vista como processo de construção de uma nova forma de organização da sociedade e da vida, de construção de uma nova ética, uma sociedade que tenha em seu centro a formação de todas as pessoas e a promoção da individualidade livre e universal, ou seja, uma sociedade que concretize o lema: “de cada qual segundo a sua capacidade; a cada qual segundo suas necessidades” (MARX, 2000, p. 26). Nesse sentido, inverte-se a relação e a revolução é que é colocada a serviço da educação.

Vista desse modo, a ligação entre revolução e educação é essencial – não apenas possível, mas necessária – para que, a partir de uma lógica anticapitalista, a escola possa desenvolver práticas sociais mais favoráveis à luta contra a alienação. É verdade que a escola não faz a revolução sozinha, mas estar favorável à exploração de conteúdos em suas condições mais desenvolvidas fará com que esteja posicionada em favor do socialismo e essa já é uma atitude revolucionária. Souza Junior (2011, p. 35) corrobora reiterando que:

O processo revolucionário é um processo educativo porque pretende romper com toda a ordem vigente, as relações de produção, as correspondentes estruturas jurídicas e políticas, os valores, as ideias, formas de consciência, moral e costume dominantes, toda a interiorização reificada, enfim, e formar o homem para novas relações nas quais possa ele afirmar-se e reconhecer-se em liberdade plena. Trata-se da educação do homem mesmo, ou para dizer de outra forma, é a reeducação do homem para que ele possa se construir como tal, como ser não alienado/estranhado.

É certo que o rompimento dessa ordem vigente lida com tensões de variados grupos sociais na escola e o desfecho dessas pressões tem relação com o poder de cada um desses grupos, que assim como tentam intervir nos governos e na sociedade em geral, também o fazem na educação. O passado nos faz lembrar que quando os poderes religiosos e militares, por

exemplo, reproduziam seus ideais na sociedade brasileira, os conteúdos e modos de organização do trabalho escolar legitimavam categoricamente esses princípios.

Como atualmente o que move é o capital, o ensino e a pesquisa se tornam prioridade de atenção para adaptar aos seus interesses com o objetivo de preparar pessoas que contribuam para resolução de problemas em empresas e que possam produzir bens de consumo e, conseqüentemente, obter mais poder.

Essa conjuntura é favorável a adequar o cotidiano da escola, inclusive o currículo às necessidades do mercado porque essa ideologia de pensamento não se atenta a identidades sociais, inclusão da sociedade, e menos ainda com a criação de ideias comuns que possam atribuir significado à vida das pessoas que partilham de um mesmo território. Daí a organização curricular, as atividades propostas, as avaliações, o papel dos educadores, tudo o que constitui parte da escola inevitavelmente estará impregnado pelo mercantilismo.

Como comprova Santomé (2003, p. 195):

A educação no contexto das instituições escolares nunca é inocente. Por meio das tarefas e rotinas escolares são tratados determinados temas, são apresentadas certas realidades enquanto outras são excluídas; são valorizadas determinadas atividades humanas, certos pontos de vistas, enquanto se negam ou deformam, ou ocultam outros; são favorecidas atitudes, habilidades e valores enquanto outros são reprimidos ou desalentados.

Diante disso, importa considerar a possibilidade de resistência dos educadores, alunos e outros coletivos engajados com a educação das próximas gerações, já que os conteúdos dos currículos escolares são afetados pelo entendimento reducionista da educação em função das exigências do mercado, de modo que o conservadorismo acaba por suscitar a prática naturalizada da competitividade, individualismo, machismo, homofobia, entre outras características comportamentais que sustentam as determinações capitalistas.

Existem inúmeras justificativas para essa situação, mas o atual avanço das forças políticas neoliberais, a exemplo do retrógrado atual governo brasileiro, consideram perigoso ou desnecessário discutir na escola questões relacionadas às desigualdades, à luta contra o racismo, o sexismo, o senso de coletividade, os fundamentalismos religiosos e todas as outras formas não convencionais que, para eles, ameaçam o reinado do classismo. Como consequência disso, os conteúdos educativos habitualmente são abstratos, abordados de modo ahistóricos, inconsistentes, vagos, nada reais. O foco está em memorizar fórmulas, abstrair informações descontextualizadas e sem sentido para as realidades concretas.

Entendo que o currículo progressista vivenciado em sala de aula necessita contribuir para questionar o elitismo classista, a homofobia, o racismo, o preconceito de idade, o

machismo e outras injustiças da vida diária que predominam nas relações sociais que, ao se praticar de maneira irreflexiva, induz esses posicionamentos nas práticas em que convivemos.

Como ratifica Santomé (2003, p. 212):

Um currículo democrático, entre outras características, deve fazer com que os garotos e garotas saibam que os diversos grupos de trabalhadores, de adolescentes, de homens e mulheres resistem, defendem e reivindicam seus direitos. Ele deve fazer com que os alunos e alunas conheçam a história das conquistas, dos aspectos positivos que esses grupos foram capazes de promover e obter, lutando contra situações injustas.

Sendo assim, as salas de aulas e as organizações escolares devem ser espaços em que os estudantes precisam ser incentivados a questionar, posicionar-se criticamente diante de todas as informações, atitudes e comportamentos a que tenham acesso. Reconheço que esses espaços não são paraísos, mas, ainda que existam limitações, continuam sendo lugares potentes e cheios de oportunidades para exercitar a educação como prática da liberdade, como bem escreveu Freire, em 1965.

Na referida obra, Paulo Freire, quando exilado, conta a experiência que viveu em 1964, desenvolvendo um trabalho pedagógico centrado na alfabetização de jovens e adultos no nordeste brasileiro. Freire até hoje é um dos pedagogos mais importantes do Brasil. Filósofo, militante da pedagogia crítica, patrono da educação brasileira e, nomeadamente, influenciador desta pesquisa.

Ele preconizava que a educação era essencial para a transformação da sociedade. Questionador da educação vigente em sua época, que denominou de bancária, considerava fundamental o contexto e os conhecimentos prévios dos estudantes. Toda sua experiência e obras eram pautadas na dialogicidade não hierarquizada e na liberdade dos envolvidos.

Para Paulo Freire, a educação precisa ter sentido. Para isso, reflete sobre a função social das políticas curriculares vigentes e destaca a necessidade de conduzir as ações em direção à emancipação dos sujeitos. Ainda que o seu trabalho não se comprometesse com a elaboração de uma teoria acerca de currículo, os fundamentos que delineiam a sua concepção de pedagogia orientam claramente para a concretização do currículo crítico, como se lê em:

[...] que tal forma de educação implique na superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos. Na concepção “bancária” [...], para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação bancária” mantém e estimula a contradição. (FREIRE, 2004, p. 59)

O princípio dialógico freireano sugere práticas voltadas para a educação libertadora, os sujeitos têm de compreender a realidade, refletir sobre ela e agir com foco em sua libertação, assim, conseqüentemente, terá maior condição de transformar a sua realidade humanizada e não

alienada. O transformar a realidade não advém de uma visão romântica ou ilusória, mas centrada na problematização. Os estudantes, em comunidade, pesquisam para construir conceitos que são intermediados por valores, culturas, possibilitando a construção de novos sentidos a partir da discussão dialógica das situações-problema que são vivenciadas. Nas palavras do autor:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e para o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienante. (FREIRE, 2004, p. 70)

Para o autor, a problematização suscitada no currículo crítico dá origem ao diálogo com o contexto social entre educadores e educandos. Essa dialogicidade é discordante da racionalidade verticalizada e da nivelação dos conhecimentos, expostos pelos sujeitos em interação. Para Freire, a relação entre educador e educando deve ser horizontalizada, já que estão em igual posição em relação ao objeto mediador desta relação.

Desta maneira, o diálogo, nesta perspectiva, é uma ação colaborativa, já que professor e aluno são sujeitos que, em comunhão, educam-se. Como descreve Oliveira (2017, p. 232): “Na teoria dialógica freireana, os sujeitos se encontram para conhecer e transformar o mundo em colaboração. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração que se realiza entre sujeitos”. Assim, acrescento que na perspectiva freireana os sujeitos são exercitados a posicionar-se criticamente participando das discussões políticas da sociedade porque experimentam ter voz ativa, manifestam o direito de dizer e respeitam o dos outros, portanto, podem não ser silenciados nas disputas de relação de poder.

Em suma, a concepção de currículo para Freire está vinculada à humanização e atuação social, inclinada para o desenvolvimento do coletivo, a partir de ações pedagógicas que possam favorecer a libertação dos cidadãos. Deste modo, o foco está em promover ações educativas – críticas e dialógicas – que contribuam para o desenvolvimento da autonomia capaz de transformar os desafios reais do cotidiano em oportunidades de luta para modificar a realidade e formar sujeitos críticos e protagonistas de sua própria história.

### 3.2 Ponderações dialógicas sobre o currículo de língua portuguesa

*“A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam”.*  
(BAKHTIN, 2011 [1951-1953], p. 301-302)

Nas teorias críticas e pós-críticas de currículo, os modos de organização dos conteúdos e a materialização de seu discurso constituem possibilidades para se compreender as vinculações de poder que permeiam os atos sociais e, conseqüentemente, criam possibilidades de mover o modo positivista de delimitar o que é currículo.

Para isso, reconhecer o poder do uso social da linguagem é fundamental. Por meio dela é possível citar, qualificar, categorizar, manipular, omitir ou denunciar, silenciar ou dizer, enfim, criar quaisquer identidades, possibilitando a homogeneização das formas de demonstração das condutas dos sujeitos sociais. Acrescento a isso que as linguagens constituem e apresentam os currículos escolares que se materializam no cotidiano das salas de aulas, construindo os saberes e as representações permeadas pelas relações de poder.

O currículo abordado sob essa perspectiva é parte da cultura que exterioriza o entendimento de sujeito e sociedade relacionando a um determinado tempo e espaço. Nesse enquadramento, a alteridade e o discurso se destacam de modo que o multiculturalismo, gênero e raça também formam um novo lugar de discussões em distintas esferas sociais, entre elas destaca-se a escola e, conseqüentemente, o currículo.

O discurso aqui concebido é essencialmente dialógico e, por isso, fundamental no processo de interação da sociedade. Conforme as contribuições do círculo bakhtiniano, as relações dialógicas comportam índices de valores sociais eminentes aos seus enunciados, a partir da lógica da dialogia, não da condição linguística.

Deste modo, o dialogismo é inerente à condição humana, é o que nos funda no mundo e constitui a nossa consciência que é sempre coletiva, por ser habitada por muitas vozes. BAKHTIN, VOLOCHÍNOV (2012 [1929], p. 34) também chega a afirmar que a “consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico” e este conteúdo é a palavra, por isso considera-se a linguagem e a interação como elementos indispensáveis à existência humana.

Tratar de linguagem nesta perspectiva, no intuito de construir as ponderações dialógicas sobre o currículo de língua portuguesa, me remete a Corazza (2001, p. 9), quando elabora uma metáfora de currículo relacionando-o à linguagem:



Ao conceber um currículo como uma linguagem, nele identificamos significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, línguas, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes... Assim como o dotamos de um caráter eminentemente construcionista. Ao atribuir essa condição “linguajeira” a um currículo, dizemos que a natureza de sua discursividade é arbitrária e ficcional, por ser histórica e socialmente construída. Que seu discurso fornece apenas uma das tantas maneiras de formular o mundo, de interpretar o mundo, de atribuir-lhe sentidos. Que sua sintaxe e semântica tem uma função constitutiva daquilo que enuncia como sendo “escola”, “aluno/a”, “professor/a”, “pedagogia”, e inclusive “currículo”. Que as palavras que um currículo utiliza para nomear as “coisas”, “fatos”, “realidade”, “sujeitos” são produtos de seu sistema de significação, ou de significações, que disputa com outros sistemas. Que um currículo, como linguagem, é uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeitos.

Para a autora, representar o currículo como linguagem requer preceder um sujeito que faz uso consciente dela em favor da construção de uma sociedade em que seja possível questionar, duvidar, elaborar e reconstruir um novo espaço social. Essa emancipação seria uma repercussão do funcionamento da linguagem. Nas palavras da autora: “Um currículo é o que dizemos e fazemos... com ele, por ele, nele. É nosso passado que veio, o presente que é nosso problema e limite, e o futuro que queremos mudado” (CORAZZA, 2001, p. 15).

Deste modo, revalidamos que usar a língua, seja em qual for a ação, é extraí-la da voz que ecoa nos usos cotidianos da linguagem, não em gramáticas ou dicionários, isto é, adotar o ponto de vista social reconhecendo a materialidade do discurso, não apenas como produto, mas como uma unidade complexa constituída por inúmeras e complexas relações dialógicas, assim como ocorre com a compreensão do que se entende por currículo.

Assim como construí ligação entre os signos ideológicos e currículo na subseção 2.1, Corazza o faz aproximando o conceito de currículo e linguagem, e, conforme exponho a seguir, Viana e Souza (2011, p. 6) também contribuem ao difundir a ideia de currículo na perspectiva de gênero discursivo, como se vê em:

Se dialogarmos com Bakhtin e sua teoria dialógica da linguagem, temos que abdicar de uma definição estandardizada e sedimentada de currículo “cai por terra”. O currículo como gênero discursivo nos retorna às relações entre forma e conteúdo. Abdicar-se, também de matéria pronta, pois se compõem pelos agir e interagir dos sujeitos com o mundo de símbolos e significações do universo escolar. Requer o reconhecimento de alteridades e constituição de subjetividades na dinâmica discursiva da aula. Consideramos, ratificando, currículo como produto e processo cultural e como gênero do discurso, atentando essa reflexão na teoria dialógica da linguagem professada por Mikhail Bakhtin.

Como se lê, as autoras concebem o currículo como transcurso do diálogo na escola, como gênero discursivo e por isso entendido como prática sociocultural e de produção de inúmeros significados. Enfim, o currículo e a linguagem como resposta da interação verbal.

Nos estudos linguísticos aplicados contemporâneos, várias pesquisas têm abordado os aspectos dialógicos da linguagem como alvo de análise linguístico-discursiva, isso pelo caráter interacional característico do processo de enunciação, como também porque são relevantes para pesquisas relacionadas ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Nesse sentido, além da demarcação discursivo-bakhtiniana para composição dos significados de currículo na tessitura da língua materna, destaco também alguns princípios ligados à língua na escola e na sociedade, com o objetivo de melhor contextualizar os fundamentos deste trabalho.

A língua na sociedade ocupa um lugar bem diferente no que se refere às práticas sociais. Comumente, as práticas determinam a evolução e as mudanças que ocorrem no uso. Com a língua na sociedade e o seu ensino, apesar dos documentos oficiais apresentarem algumas evoluções, na prática, ainda há muitos vestígios de uma visão dogmática e cheia de mitos. Alguns deles: a crença de que a língua sofre um processo de degradação em relação ao que já foi e as mudanças assustam a plenitude do idioma; o domínio da complexidade da gramática associado ao nível de erudição da língua de um povo; a necessidade de uniformização rígida da unidade linguística e, ainda, o convívio com o mito de um formato nobre, superior da língua, mais ou menos aquela dos escritores clássicos.

Em pleno século XXI, não se pode acreditar que a língua se degrada quando muda, a história testemunha que qualquer língua situada historicamente sofreu mudanças e elas não representam deterioração, mas sim adequação a novos contextos sociais; complexidade gramatical nunca está relacionada à civilidade de uma determinada língua, o que não produz sentido fundado na gramática, poderá o fazer fundado no léxico; a diversidade da língua é fundamental para a sua função em um espaço social estratificado e de hábitos tão variados como é na realidade. A justa versatilidade defendida pela variação linguística concorda que uma mesma língua comunique bem tanto nas praças como nas cortes.

O conjunto de todos esses equívocos que circulam na sociedade tem motivações históricas revertidas em mito e preconceito na atualidade. A sua origem decorre precisamente do papel político irrefutável que a língua exerce nas sociedades de classe. Com o passar do tempo, a língua tem se constituído em um soberano aparelho de dominação e estruturação da hegemonia ideológica de classes. As considerações do sociolinguista Lucchesi (2011, p. 173) corroboram com as ideias aqui expostas quando afirma que:

A formação dos estados nacionais encontrou na uniformização e homogeneização linguística um dos seus apoios mais eficazes, sobretudo em regimes autoritários e absolutistas. E o preconceito contra as formas de expressão das classes populares constitui um poderoso instrumento de legitimação ideológica da exploração desses segmentos. Na medida em que o preconceito viceja na ignorância, pode-se entender

por que é tão importante impedir que uma visão isenta e cientificamente fundamentada da língua tenha uma grande circulação na sociedade.

A partir dessas ponderações, é possível reiterar que a função indiscutível da língua como instrumento de poder ideológico na sociedade é base da continuidade por parte da classe de maior prestígio através dos órgãos dominantes, a exemplo dos meios massivos de comunicação e de algumas práticas escolares, que possuem posição arbitrária de língua, apoiada em preconceitos e que desconsidera os avanços científicos da linguagem.

Em uma sociedade com convicções igualitárias, o ensino de língua é capaz de ser eficiente e plural; a eficiência ligada à concentração no objetivo de tornar o sujeito proficiente leitor e escritor de textos nos diferentes contextos em que ocorre a interação verbal; plural por compreender a necessidade de desenvolver no estudante a compreensão da diversidade linguística como componente importante do princípio do respeito à diferença. Essa perspectiva para o ensino de língua portuguesa firmou-se a partir da linguística como disciplina nos cursos de Letras e essa difusão tem conquistado implicações significativas na prática pedagógica das aulas de língua materna.

No entanto, um dos maiores desafios que essa proposta tem está fincado na sociedade que, submissa ideologicamente a coletivos tradicionalistas e com poder de controle e influência dos meios de comunicação de massa, resiste a uma visão mais plural de língua e, conseqüentemente, do seu ensino.

Os materiais construídos pelos pesquisadores da área geraram as condições fundamentais para inovação e democratização das práticas pedagógicas de língua portuguesa no Brasil, e isso, seguramente, promoveria profundas transformações nas concepções sociais de língua na atualidade. Ainda assim, é tarefa dos comprometidos com esse projeto canalizar esforços para um enfrentamento mais abrangente focado na desconstrução da hegemonia ideológica da sociedade para ultrapassar o limite de visão dos conservadores no que se refere à preservação do purismo gramatical. Exemplo disso está descrito no autorrelato da Professora Edna, participante desta pesquisa, ao afirmar:

Particularmente, enquanto professora de escolas do campo, especificamente de movimentos sociais que é o caso da escola Paulo Freire do MST, o ganho maior é poder contribuir com a competência linguística e aprimorar a capacidade de comunicação dos estudantes, vez que já é da natureza do movimento a apropriação da fala, da argumentação, da intertextualização.

No discurso dessa professora, é possível observar a visão ampliada a respeito do ensino de língua perpassado pelo contexto de localização da comunidade em que fica inserida a escola, além do importante enfoque social de utilização dos objetos do conhecimento em favor do uso real da língua.

Deste modo, cabe reafirmar que tecer ponderações acerca do currículo de língua precede compreender a que língua se refere e de que lugar ideológico se fala para, então, se chegar ao que se entende por necessário ao ensino, e parte dessa concepção pode ser mediada pelas múltiplas abordagens de linguagem e de currículo.

Uma concisa exposição do cenário histórico no ensino de língua materna, a partir das diferentes concepções de currículo, nos faz perceber que as condições históricas, sociais e culturais de cada época validam o ensino, a escola, o currículo e a compreensão de língua. Nessa direção, Travaglia (1997) explica que o entendimento sobre as diferentes concepções de linguagem modifica substancialmente o modo de construir o trabalho pedagógico com a língua. Do mesmo modo que a compreensão que temos da linguagem está vinculada a uma certa visão de currículo.

Instalada pouco antes da década de 40, a língua como *expressão do pensamento* foi a primeira concepção. Ela está relacionada ao ensino da gramática, poética e retórica. Nessa visão, a língua é homogênea, completa em si, sem mediação do contexto social. Resultado desta perspectiva são os estudos conservadores validarem apenas a variedade padrão, desconsiderando qualquer outra forma de uso. Essas características atendiam às determinações culturais da classe social de maior prestígio que era a mesma que tinha acesso à escola (TRAVAGLIA, 1997).

A segunda concepção de língua surgiu a partir dos anos 60 – transformações políticas, prescritas pela ideologia do militarismo, marcaram correntes vigentes naquele período alinhadas à *língua como instrumento de comunicação*. Nessa vertente, a língua é abordada como código e serve para transmitir informações. Esse código é dotado de normas que devem ser dominadas para que a comunicação se realize. O ensino nessa abordagem é ancorado na apropriação do código alfabético ou gramatical que objetiva decifrar a mensagem do emissor para o receptor – o caráter é descritivo, o sistema é fechado e nele cabem a forma e a materialidade da língua em detrimento do significado e dos componentes extralinguísticos (TRAVAGLIA, 1997).

À vista disso, essas duas primeiras propostas de linguagem coadunam com a perspectiva tradicional de currículo já visto: que o conhecimento é estático e neutro. A negação do contexto social favorece uma proposta de reprodução da ideologia do capital. Assim como confirma Silva (2007, p. 148): “o currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista”. No que se refere à linguagem, Silva (2007, p. 35) sustenta que

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código [...]. Esse código é natural para elas [...]. Contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável.

Em concordância com Silva (2007), indubitavelmente, as concepções de língua que admitem dominação e exclusão são evidentes na teoria tradicional de currículo. É facilmente identificado o caráter instrumental do processo de construção dos programas curriculares – que eram moldados à luz dos interesses dominantes da época – ignorando o aspecto sócio histórico e cultural da construção do conhecimento e colaborando intencionalmente para a reprodução das desigualdades sociais.

Desde a década de 1990, as novas conjunturas sociais, culturais e econômicas, a exemplo da inserção da informática no trabalho, o uso das tecnologias no cotidiano, o movimento de globalização da economia e o formato de atuação das organizações sociais requereu a prática de novos letramentos que dessem conta das manifestações das linguagens orais e escritas dentro desse novo contexto de usos dos diferentes discursos adequados a diversos contextos.

É nesse contexto que surge a terceira concepção, em que a linguagem é compreendida como forma de interação. Uma ação discursiva por meio da qual os sujeitos realizam atividades que envolvem a fala, a escrita, o gesto, considerando o ambiente sócio-histórico e também ideológico que envolve o ato discursivo. Aqui a língua é um agrupamento de práticas sociais de linguagem situada historicamente, em diferentes esferas da atividade humana.

Para maior fluência e acesso ao poder da sociedade contemporânea, torna-se importante apoderar-se da linguagem de variáveis esferas da sociedade e, nesse âmbito, os gêneros discursivos surgem como imprescindíveis objetos de aprendizagem para uma composição curricular de ensino de língua. A significância da abordagem dos diversos gêneros é indiscutível, já que, ainda que um sujeito domine o código de uma língua, não será suficiente para que participe de um definido contexto de comunicação se não compreender os gêneros que ele demanda.

Diferente das correntes anteriores, nesta perspectiva, as relações sociais, os sujeitos da linguagem, as condições de elaboração do discurso, as relações de significação construídas entre os interlocutores, a ideologia, a dialogicidade estão presentes e isso determina um novo modo de ensino da língua, o qual coaduna com as teorias críticas e pós-críticas de currículo.

Conforme já exposto, a teoria crítica de currículo compreende a educação num contexto social e revela a homogeneização veiculada pela organização curricular em favor dos interesses

de grupos hegemônicos. E a teoria pós-crítica baseia-se nas relações de poder, identidade e multiculturalidade. Deste modo, a fusão dessas perspectivas, que se complementam, alinha-se à concepção de linguagem como interação e dispositivo de atuação na sociedade para redefinir um ensino de língua materna voltado para a história dos sujeitos inseridos nas mais diferentes condições culturais, sociais e históricas.

Atualmente, um grande desafio está posto à prática desta proposta: extensa parte dos professores de língua portuguesa, por não ter uma formação atualizada em termos da linguística; por ter tido acesso somente ao ensino prescritivo; porque são originários de cursos superiores de universidades que possuem currículos defasados que não são produtivos na formação de educadores; a sobrecarga ocupacional colabora para o livro didático se constituir único recurso e definidor dos objetos do conhecimento a serem explorados; os educadores que têm acesso as novas teorias da linguagem tornam-se incertos diante do novo contexto, por tudo ou parte disso, hoje desenvolvem aulas extremamente tradicionais, distantes da necessidade real de uso da língua e, assim, descaracterizam as perspectivas de currículo que são necessárias para este momento. É aí que reside um grande paradoxo, pois esta prática distancia-se das atuais propostas para o ensino.

Acerca deste desafio a professora Jamile, participante desta pesquisa, escreveu:

Participar da reformulação da Proposta Curricular *Direito de Aprender* de Língua Portuguesa foi gratificante e importante em minha formação, pois repensar o currículo levou-me a rever também a minha prática em sala de aula, principalmente em relação aos meus alunos, uma vez que são eles os protagonistas em todo esse processo, a adquirirem o conhecimento e a experiência ao longo dos anos na escola e ter um direcionamento é fundamental nesse processo de construção da aprendizagem.

Como se lê, a professora Jamile considera a relevância de participação na reconstrução da Proposta Curricular *Direito de Aprender* ao tempo em que declara que a oportunidade contribuiu para que ela pudesse refletir sobre a prática de sala de aula, especialmente no que se refere à aprendizagem dos estudantes. Daí, para além da importância do foco em ensinar, surge também o compromisso em fazer aprender, que naturalmente desloca o foco do processo e atribui significado importante aos estudantes.

Luiz, outro professor autor de relato da experiência de construir coletivamente o currículo das escolas municipais de Juazeiro, elaborou a esse respeito:

Em meio a incontáveis discussões, estudos e pesquisas, estar envolvido nesse desafio traz crescimento profissional e, ao mesmo tempo, um “peso”; peso por fazer parte da responsabilidade de dar “corpo”, “vida” e “significado” a algo que vai ser utilizado em prol da construção do saber de tantas crianças e adolescentes do município de Juazeiro. Outras lutas serão travadas quando esse documento se tornar oficial, sobretudo no que diz respeito ao trabalho que precisará ser feito “na ponta”, pelo professor de sala de aula, pois o material de língua portuguesa exigirá dele

conhecimento e aprimoramento no estudo da língua, dos gêneros digitais e da inserção dele nas mídias digitais para aplicar o que está proposto no documento.

Para Luiz, a oportunidade traz crescimento profissional, mas aponta o “peso” da responsabilidade, além de prever outras lutas, já que o material “exigirá” mais conhecimento dos professores. Nesta passagem, é possível identificar a postura responsável de Luiz ao ponderar o “peso” da responsabilidade por participar da sistematização das ideias que irão compor o currículo de língua portuguesa. Nesse sentido, retomamos as ideias do ato responsável em Bakhtin (2010b [1986]): o fazer ético e reagir no mundo como ações inerentes ao educar. Mas importa destacar também que o “peso” provocado por esta responsabilidade poderia margear a identificação de uma postura acrítica diante do receio de transformações ou desestabilidades que são inerentes a transformações sociais, ou ainda denotar o desafio de inaugurar os conhecimentos que irão compor a proposta que será para utilização de todos, já que considera também a “luta” que será necessária para o professor obter e aprimorar os conhecimentos relacionados à língua.

Os fragmentos dos autorrelatos mencionados ilustram os desafios postos às práticas docentes e destaca que a superação deste desafio não pode ser encarada de modo simplista, unilateral ou mágica. Deslocar-se em busca de um novo percurso para o ensino de língua portuguesa na escola requer entender que o rumo dos estudos linguísticos fez emergir modernas categorias para clarificar o funcionamento da língua e para rever a práxis pedagógica em conformidade com um novo entendimento de linguagem.

As relações entre currículo escolar, formação do professor e concepção de linguagem são intermediadas pela compreensão de mundo e são extremamente complexas. É ingênuo criar expectativas sobre transformações imediatas ou perceptíveis em cada conteúdo escolar. A perspectiva adotada nesta pesquisa não acredita em mudanças instantâneas no exame das relações entre o fazer pedagógico e a prática social. Conforme assegura Duarte (2016, p. 16):

O imediatismo é aceitável na pedagogia do aprender a aprender como, por exemplo, a pedagogia das competências, que postula uma relação imediata entre as atividades escolares e as demandas da vida cotidiana dos alunos. Mas essas relações imediatas limitam-se ao plano da adaptação à lógica do capitalismo, o que é coerente com a visão de mundo que fundamenta a pedagogia das competências.

O ponto de vista adotado nesta pesquisa reconhece que o ensino e a prática social são indissociáveis e complexos. Igualmente ocorre com as relações entre o currículo escolar, a formação de professor e a concepção de linguagem. A construção destes fundamentos, intermediados pela prática social, devem considerar as ideias sobre a sociedade, o meio ambiente, a vida humana e as identidades.

### 3.3 Diálogo crítico sobre a BNCC de língua materna

Nas últimas quatro décadas, o mundo foi cercado pela expansão do liberalismo. No Brasil, não foi diferente. As maneiras individualistas de se relacionar, pautadas na meritocracia, têm gerado consequências preocupantes no âmbito da educação. A política produzida por esses movimentos e já testada em outros países foi impulsionada pela opção dos adeptos à extrema direita que compõe atualmente o governo brasileiro. Em nome da “educação para todos” ou do “direito de aprender”, várias reformulações foram executadas.

Vivemos um estado de ebulição em relação à elaboração de documentos governamentais com o objetivo de promover “maior sistematização da educação no país”. Isso se evidencia em 1997, quando foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, e também em 2001 e 2006, quando se publicou os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio. Em 1990, criou-se o sistema de avaliação permanente do livro didático (PNLD) e, entre 1997 e 2004, implantaram-se sistemas de avaliação dos estudantes das escolas públicas em diversos níveis, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB, 1997), Exame Nacional de Ensino Médio (1999), Provão (1996), Prova Brasil (2005), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENAD, 2008), Base Nacional Comum Curricular (2017), BNC-Formação (2019) e Novo Saeb (2019). Todas essas ações convergiam para o interesse em atender ao acordo de investimento na erradicação do analfabetismo em países em desenvolvimento, assinado na Conferência Mundial “Educação para Todos” ocorrida de 05 a 09 de março de 1990.

Ao que os meus olhos alcançam, é centrado no discurso que justifica um currículo nacional e um sistema de avaliação unificado em que repousa uma trama ideológica sobre a qual o atual governo brasileiro conspira, apresentando como reforma educacional uma proposta conservadora e extremamente excludente.

Ao nos questionarmos sobre qual o papel que a educação e o ensino de língua materna assumem na sociedade, diante do desafio enfrentado pelas escolas num corpo social marcado pelo contraste e pela desigualdade, sempre nos importa saber que proposta de sociedade está sendo idealizada. Não há como discutir o objetivo da educação e do ensino de língua sem considerar o meio em que estes se assentam e por meio de quais interesses se relacionam o ensino e a língua na sociedade atual.

Essas questões surgem por compreender que a educação não se realiza esvaziada de intencionalidades, mas em sua profundidade. Quanto mais dispomos de demarcação ideológica sobre que sociedade queremos, mais clara se tornará a posição do ensino de língua no processo



de aprendizagem. É a partir dessas demarcações que é possível se discutir currículo, quais concepções de ensino e aprendizagem ele apresenta e como elas irão orientar o projeto de escola, educação e sociedade que se almeja. É verdade que a homogeneidade de projeto educacional não existe. Mas importa destacar que o diálogo contínuo entre uma comunidade e os preceitos democráticos torna possível entender que um grupo diversificado construa uma proposta educacional e o coletivo o adote como orientador de suas ações comuns.

No entanto, não foi possível encontrar uma concepção clara, consistente sobre essas questões na Base Nacional Comum Curricular. A ausência de um posicionamento claro sobre que sociedade se pretende construir causa estranhamento e inquietação porque qualquer proposta curricular que considera a função da escola deve revelar, explicitamente, que construção de sociedade é favorecida a partir de sua implantação.

A Constituição Federal inaugura uma entrada antiautoritária no que se refere à educação pública, principalmente no que diz respeito às leis e deliberações relacionadas a currículo de modo mais participativo. No entanto, sempre contando com resistências, tensões e diálogos de modo que as discordâncias pudessem aparecer. Esse movimento ocorreu também com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e com as matrizes de referência que, em sua maior parte, foi resultado de seminários, fóruns, congressos, conferências propostas por organizações e sindicatos ao longo dos últimos trinta anos.

Essas ações propunham debates necessários e inevitáveis para que se conquistasse um Estado cada vez mais democrático. Por isso, destaco que algumas diretrizes são imprescindíveis para se proteger alguns direitos conquistados e expandi-los sem, de nenhum modo, intimidar ou desprover. Além disso, a igualdade desses direitos, incluindo o direito à educação para todos com equidade, garantindo o respeito às mais diversas identidades, faz cumprir os fundamentos constitucionais que se pautam na compreensão de que a democracia não deve ser ameaçada, mas sim fortalecida.

O texto da BNCC admite que o Brasil é um país de vasta dimensão territorial e, conseqüentemente, cultural e, por isso, é no mínimo estranho a proposta de igualdade de currículo. A homogeneização do conhecimento não é neutra, ela é política e também não será igual para todos, já que não há igualdade de oportunidades nos diversos espaços escolares que existem nos cantos que limitam o nosso país. A proposta de homogeneização do currículo recomendada pela BNCC parece não considerar o diferente e o diverso e, por essa razão, distancia-se do princípio que o próprio documento prega, que é a equidade. Inclusive, no site no MEC, na aba de perguntas frequentes, quando perguntado sobre porque ter uma Base Comum Curricular, a resposta oficial é:

Porque assim é possível promover uma educação de qualidade com equidade. Com uma Base Nacional Comum Curricular construída a partir de critérios claros e com o objetivo de formar estudantes com conhecimentos e habilidades essenciais para o seu desenvolvimento na sociedade do século XXI, ela poderá: 1. Impulsionar a qualidade da educação para todos e favorecer que cada aluno saia da escola apto a concretizar seu projeto de vida (na faculdade, no trabalho etc.) e 2. Formar os cidadãos que contribuirão ativamente para o desenvolvimento da sociedade.<sup>12</sup>

Num texto que só reproduz jargões, o discurso da base promete equidade, trata a formação a partir de competências e habilidades para “impulsionar a educação” e “formar cidadãos que contribuirão para o desenvolvimento da sociedade”. Ao que percebo, nesse caso, os meios não justificam os fins. Os caminhos prometidos certamente estão bem distantes do lugar a que se promete chegar.

O protótipo institucional regulado pelos princípios empresariais das competências e habilidades, índices, eficiência, eficácia desvelam o contorno dado a elaboração da BNCC para o projeto da educação pública no Brasil. Os fundamentos da competição, do capital e do mercado em lugar da implementação da gestão democrática afasta a escola pública da sua promessa de emancipação.

A teoria do capital intelectual<sup>13</sup> citada na primeira página está associada ao movimento capitalista de educação corporativa e nos declara a visão tecnicista de educação que privilegia os meios, tem objeto de ensino operacional, não-dialógico e desprovido de vínculo com o contexto social, como se lê em:

A educação precisa acompanhar o ritmo e formar os novos cidadãos para um mundo incerto e sempre novo: o desenvolvimento social e econômico está pautado no novo capital: o conhecimento. É ele que gera valor ao produto ou ao serviço, quando articulado às habilidades e valores. (BRASIL, 2018, p. 1)

Numa leitura não só do escrito em Lei e no documento que compõe a Base, mas também considerando outros discursos proferidos pela equipe do MEC, a exemplo das peças e vídeos publicados no site oficial do Ministério da Educação, é necessário estar atento a duas questões amplamente veiculadas, mas não escritas no texto.

A primeira é que, em inúmeros discursos oficiais, a intenção é afastar o princípio político da educação e defender a escola como espaço neutro. O ato educativo é essencialmente político e essa dimensão está intrínseca em todo e qualquer currículo. Não é possível conceber as práticas formativas distanciadas de suas intencionalidades, o que ocorre é exatamente o contrário: as nossas ideologias, declaradas ou não, marcam o lugar e as intenções de toda e

---

<sup>12</sup> Resposta encontrada no endereço eletrônico: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>.

<sup>13</sup> “O capital intelectual é a soma do conhecimento de todos em uma empresa, o que lhe proporciona vantagem competitiva. O capital intelectual compõe-se de: capital humano, capital estrutural e capital de marca - também chamado capital-cliente” (STEWART, 1998, p. 11-23).

qualquer ação educativa. Nas palavras de Bakhtin-Volochínov (2012 [1929], p. 35): “A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada.”

O texto do documento oficial e os discursos veiculados nos vídeos e entrevistas hospedados no site da BNCC argumentam que a produção do conhecimento se dá a partir de um número de técnicas bem desenvolvidas. Nesta visão, descarta-se a importância de se alicerçar o processo de ensino-aprendizagem em concepções de sociedade, escola e currículo e, deste modo, os professores são seduzidos a compreender que é possível educar isentos de posição ideológica, o contrário do que considera Paulo Freire que é a educação: um ato político.

Considero que os espaços favoráveis à produção do conhecimento sempre serão arenas de lutas e contradições, um projeto histórico considera que, em cada lugar, em cada escola, em cada sala de aula, há diferentes processos de ensino-aprendizagem e essa diversidade atribui uma configuração singular a cada currículo. Desse modo, ele extrapola o modelo padrão, se sobrepõe ao pensamento da hegemonia e se constrói sustentado pela diversidade de práticas. Esse movimento nos ajuda a entender que as especificidades de cada comunidade escolar possibilitam conceber que o mesmo currículo para todos não assegura o direito para todos.

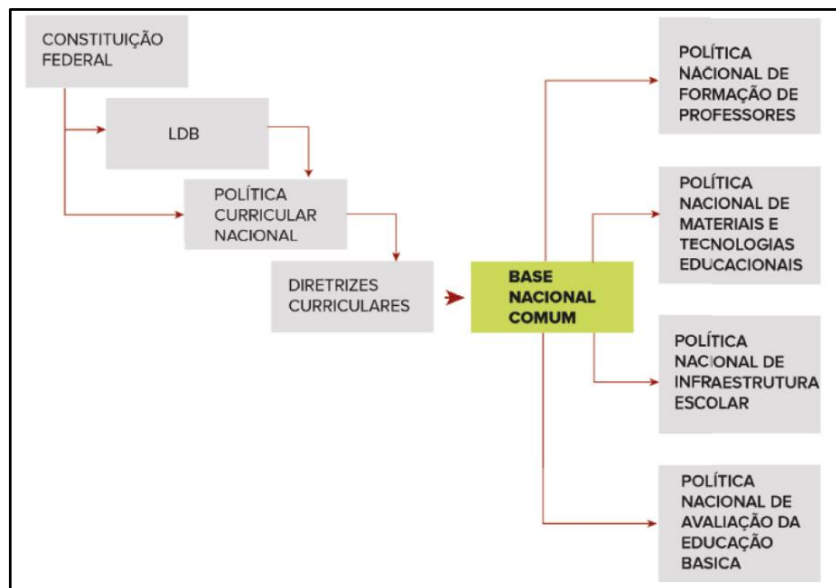
A outra questão está relacionada à homogeneidade do currículo que é condição para manutenção da política atual de avaliação. O padrão favorece a mensuração de dados e índices e esses são fontes inesgotáveis de lucro na indústria da terceirização de produtos, como empresas que elaboram currículos, outras que oferecem formação continuada específica para as avaliações, enfim, um esquema rentável para manutenção e/ou elevação dos índices educacionais.

Uma proposta de currículo uniforme para todos é antidemocrática. Agride a autonomia das escolas, desconsidera o professor e reduz as redes de ensino a meros reprodutores de uma proposta que pode estar completamente desvinculada do seu contexto. A homogeneidade curricular proposta na BNCC descarta as diversidades culturais e regionais e restringe a proposta curricular nacional a um conjunto programado de conhecimentos mínimos. Nesse sentido, a recomendação ameaça a democracia e se aproxima de uma conjuntura absolutamente favorável à autocracia.

Uma proposta curricular desvinculada do contexto e dos inúmeros aspectos culturais das diferentes realidades do povo do Brasil não impulsiona a construção de uma proposição de mudança das desigualdades do país. Os esforços para a implantação e cumprimento da proposta são também pensados em vários níveis de articulação, como na formação inicial e continuada de professores; na política de produção de materiais e tecnologias educacionais; na política

nacional de infraestrutura escolar e também na política de avaliação da educação básica. Como demonstra a figura a seguir, todos devem estar completamente alinhados aos princípios e intenções da BNCC.

Figura 13 - Elementos da política educacional brasileira contemporânea segundo a BNCC



Fonte: Brasil (2018, p. 26).

Deste modo, as políticas de educação, sejam elas ligadas a currículo ou formação, não podem ter ocultadas as suas intencionalidades. Identificar claramente qual o tipo de sociedade, educação, escola e currículo se pretende, é fundamental para se estreitar a relação entre os protagonistas e a dignidade desses sujeitos para que tenham justas condições de reinventar a sociedade atual. Como corrobora Lopes (2019, p. 60):

Uma base curricular comum, tal como organizada no país, pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, metas uniformes e projetos identitários fixos, trajetórias de vida preconcebidas, esforços para tentar conter a tradução e impor uma leitura curricular como a única correta e obrigatória. Pressupõe apostar no consenso curricular como se ele fosse possível fora da disputa política contingente. Pressupõe ainda situar o debate e a deliberação política em uma etapa anterior ao texto promulgado, como se uma vez estabelecida a base, a política, com seus conflitos e antagonismos, cessasse.

Após essa contextualização e considerações precípuas – nesse momento que discutimos o currículo de língua portuguesa – me deterei a identificar quais os principais aportes da Base Nacional Comum Curricular nesta disciplina.

Para tanto, retomo o autorrelato produzido pela professora Eduarda ao considerar que:

É de suma importância nesse processo, considerar as possibilidades de aprendizagem que o documento proporciona tendo em vista seu processo de reformulação, pois foi necessário revisar documentos norteadores como os PCNs, as Diretrizes

Curriculares Nacionais e, como não poderia faltar, a Base Nacional Comum Curricular com as habilidades e competências que precisam ser garantidas ao longo dos anos de escolaridade dos educandos da Educação Básica.

Nessa passagem, Eduarda se refere ao processo de reformulação da proposta curricular de Juazeiro e pondera sobre as possibilidades de aprendizagem que essa experiência proporcionou. Para ela, foi importante conhecer os documentos regulamentadores dos currículos e, especialmente, aprender novos conceitos e identificar as concepções que cada um deles apresentava. No grupo, costumávamos ouvir que “ninguém sairia o mesmo”.

Ainda nessa passagem, é possível perceber a preocupação da autora no que se refere à “garantia” do cumprimento das competências e habilidades previstas para os estudantes da educação básica na BNCC. Essa afirmação denota o modo como o discurso oficial impacta o leitor e impõe uma verdade.

Conhecer e compreender a BNCC para identificar o que havia diferente dos Parâmetros Curriculares para que pudéssemos contemplar ao refazer a proposta *Direito de Aprender* virou o nosso desafio coletivo. Líamos coletivamente e pensávamos nas possibilidades metodológicas de realização da transposição didática do que constava na base e, como o grupo tinha professores da sede do município e também do interior, sempre avaliávamos a viabilidade considerando os diferentes contextos.

É comum identificarmos, após a década de 90, que as referências curriculares da área de linguagens apresentam uma orientação enunciativo-discursiva, ou seja, o ensino de língua portuguesa vinculado às práticas de linguagem. Nos eixos de leitura, fala, escrita e análise linguística, o texto se constitui menor unidade de ensino de língua. Do ponto de vista teórico, é também assim que aparece na BNCC, como podemos ler em:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história”. (BRASIL, 2018, p. 67)

Porém, como já afirmado anteriormente, o fato de o texto da BNCC ter sido atravessado por governos de disputas ideológicas bem distintas, a exemplo de inicialmente termos os direitos/expectativas de aprendizagem que deram lugar às competências e habilidades, percebemos que o texto em análise reflete também a tensão dos estudos brasileiros da linguagem da perspectiva estrutural e funcional em concorrência.

A tensão é resultado da interação das forças sociais, o discurso dos sujeitos legitima suas posições ideológicas. Nas palavras de BAKHTIN E VOLOCHÍNOV (2012 [1929], p. 66):

“cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória”.

No entanto, ainda que consideremos a imanência da tensão na construção dos diálogos, em se tratando do discurso de um documento oficial que orienta e parametriza o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa, a contradição não parece uma tentativa de conciliação dessas tendências, nem oportunidade de diálogo marcado pela tensão, mas sim uma incoerência provocada pela despreocupação com o alinhamento ideológico da proposta, conforme já discutido neste texto.

Tal posição nos provoca a apresentar uma análise que marca aproximações e distanciamentos de uma proposta de abordagem enunciativo-discursiva como se pretende ser, de modo mais pragmático.

### 3.3.1 Aproximações de uma proposta enunciativo-discursiva:

- **Concepção de linguagem como interação:** Aproximação, ainda que limitada, da concepção enunciativa difundida pelo Círculo bakhtiniano. Em outras palavras, a BNCC indica que se explore o texto na perspectiva da enunciação, visto que o enunciado pressupõe texto e também enunciação (BRASIL, 2018).
- **Texto como unidade de trabalho:** O percurso histórico do ensino da língua portuguesa no Brasil, até meados do século XX, marcou a sua centralidade na gramática normativa, na ortografia, nas palavras e frases e, após a década de 70, essa disciplina passou a ser chamada de “Comunicação e Expressão”, dando lugar ao sujeito como receptor e emissor de mensagem. Em 1984, Geraldí discute o trabalho de língua portuguesa a partir da prática de leitura e produção de textos. É dando seguimento a esse contexto que a BNCC assume essa evolução e adota o texto como unidade de trabalho.
- **Concepção de sujeito constituído por práticas de linguagem:** No documento em discussão, a linguagem refere-se aos conhecimentos interligados a ação dos sujeitos em práticas de linguagem, em diferentes situações da comunicação humana. Das mais formais às mais elaboradas, sendo mobilizadas pelos recursos que contribuem para construção dos sentidos em diferentes campos de atuação (BRASIL, 2018). Deste modo, entende-se que é no contexto das interações verbais que se constituem as práticas de linguagens dos sujeitos.

- **Perspectiva metodológica uso-reflexão-uso:** “Conforme o avanço na escolaridade, é esperado um aumento gradativo do nível de sistematização e de utilização de categorias gramaticais, sempre na perspectiva do uso-reflexão-uso” (BRASIL, 2018, p. 41). Dando seguimento ao que já estava apontado nos PCN, esse princípio de abordagem metodológica favorece a elaboração mais consciente de práticas socio discursivas da linguagem voltadas para reflexão e reelaboração das convenções da leitura e da escrita.
- **A organização das práticas de linguagem a partir dos campos de atuação:** Há a indicação de cinco grandes temas, chamados de campos de atuação, que servem para organizar as esferas de comunicação. Daí, o ensino e a aprendizagem são mobilizados pelos gêneros que pertencem a esses grupos e a cada ano e unidade vão sendo diversificados e aprofundados. São eles: práticas da vida cotidiana; práticas artístico-culturais; práticas político-cidadãs; práticas investigativas; práticas culturais das tecnologias da informação e comunicação. No ensino médio, há o sexto campo que está relacionado a práticas do mundo do trabalho.

### 3.3.2 Distanciamentos de uma proposta enunciativo-discursiva:

- **Incoerência entre os fundamentos da perspectiva enunciativo-discursiva, já difundida em documentos anteriores, e a abordagem de gêneros:** Ao reportar-se às práticas de linguagem, a BNCC se refere prioritariamente a gêneros ou gêneros textuais e apresenta apenas duas menções a gêneros discursivos e, para além disso, indica uma abordagem cognitivista que mais se aproxima de uma atuação formal do que de aspectos efetivamente enunciativos. Aqui não se nega que os aspectos textuais devem ser considerados, porém devem ser, fundamentalmente, relacionados a enunciação e ao discurso. Diferente do que se lê na BNCC em:

O que seria comum em todas essas manifestações de linguagem é que elas sempre expressam algum **conteúdo ou emoção – narram, descrevem, subvertem, (re) criam, argumentam, produzem sensações etc.** –, veiculam uma apreciação valorativa, organizando diferentes elementos e/ou graus/intensidades desses diferentes elementos, dentre outras possibilidades. A questão que se coloca é como articular essas dimensões na leitura e produção de textos, **no que uma organização do tipo aqui proposto** poderá ajudar. (BRASIL, 2018, p. 81, grifos meus)

Como se vê, o exercício de práticas de linguagem na perspectiva dialógica não se restringe a modos de expressar “conteúdo ou emoção” por meio da organização do tipo proposto para se narrar, descrever, subverter etc.

- **Quantidade pretensiosa e hierarquização de gêneros:** O volume de gêneros mencionados na proposta curricular, subdividido nos campos de atuação é bem confiante. No 6º ano, por exemplo, há uma indicação de 26 gêneros a serem explorados, entendendo-se que não são repetidos no ano seguinte. Em relação a isso, Geraldi (2015, p. 389) analisa:

O excesso de carga exigido ano a ano na proposta da BNCC impede que professores elaborem projetos de continuidade e de profundidade num mesmo gênero, por exemplo, as experiências tão conhecidas de produção de livros (novelas de aventura, coletânea de narrativas, coletâneas de descrições de brincadeiras etc.). Esses projetos demandam tempo na escola, mas esse tempo estará ocupado pela passagem pelos inúmeros gêneros ainda que de forma mais ou menos superficial para dar conta do currículo previsto pela base comum.

A quantidade e consequente falta de profundidade depõe sobre o que se pode priorizar em sala de aula, especialmente porque trata-se de um documento obrigatório que será utilizado como protótipo para o sistema de avaliação. A hierarquização está relacionada à ausência dos gêneros relacionados à vida do estudante, a exemplo do resumo, resenha e síntese que geralmente são exclusivamente ensinados na escola. Não se pretende parametrizar o que a Base deve mencionar a partir de nossos critérios, mas refletir sobre a importância de se priorizar o que é possível em cada ano/série, considerando que o exercício e aperfeiçoamento da escrita não termina na fase escolar. Sempre estamos aprendendo novas formas de interagir de acordo com as nossas necessidades e certamente também nos manteremos distantes de outros estilos por toda a vida. Que a necessidade nos ponha em contato com a escrita real e menos artificializada e o tempo de aprender na escola seja voltado para práticas sociais ideologicamente situadas. Nas palavras de Geraldi (2015, p. 391):

Prever trabalhar com todos os gêneros, simulando situações em que os alunos-autores devem vestir máscaras e se colocarem num lugar imaginário para escreverem um texto (para mostrar que dominam um gênero) é destruir o modo de funcionamento das práticas de linguagem e, sobretudo, resulta de uma ideologia de onipotência da escola: só se aprende se for na escola, como se a vida nada pudesse ensinar.

- **Limitações conceituais:** A inconsistência conceitual agregada à limitação dos objetivos e imprecisão de orientações específicas para a perspectiva de ensino-aprendizagem da linguagem causa um enorme hiato na compreensão do que pretendem as orientações apresentadas na BNCC de Língua Portuguesa. Não se trata de propor um manual teórico para fundamentar todos os conceitos nela contidos, mas, em caso de uso de termos que apresentam diferentes abordagens, é essencial orientar o leitor na definição da perspectiva referida. Um simples glossário para consulta ou aprofundamento poderia cumprir bem esse papel para diminuir as inconsistências conceituais. Exemplo disso é



o uso do termo “gênero” que aparece no documento com as seguintes ocorrências: 20 vezes “gêneros textuais”, 07 vezes “gênero textual”, 01 vez “gêneros discursivos”, 05 vezes “gênero do discurso”, 01 vez “gêneros discursivos/gêneros textuais”. Nos diversos contextos, assim como já reafirmado pela quantidade, o documento refere-se à parte textual do gênero em detrimento do discurso, como se lê em:

No eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. (BRASIL, 2018, p. 89)

Em seguida:

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. (BRASIL, 2018, p. 136)

Nessa mesma condição está o termo “semiose” que, apesar de ter distintas concepções teóricas, aparece no texto 33 vezes e tem uma definição bem vaga como “um sistema de signos em sua organização própria” [...], “reflexões que envolvem o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses” (BRASIL, 2018, p. 486). É possível identificar que nesta ocorrência também há diferentes perspectivas teóricas, e nesta passagem é fácil identificar a clara distinção entre o que é “discursivo” e o que é “composicional e formal”, o que faz distanciar-se da concepção que se assume: enunciativo-discursiva. É importante ressaltar que, considerando o contexto de formação de grande parte dos educadores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental e que sua formação está vinculada à pedagogia e não a uma área específica, como Letras, por exemplo, o desafio de se compreender o discurso proferido pela Base com o intento de operacionalizar o que se recomenda é quase impossível, considerando-se a vaga definição teórica adotada.

- **Letramentos e multiletramentos:** Na abordagem desses termos, mantém-se a simplificação conceitual, sem nenhuma menção à abordagem que sustenta a visão, se letramento autônomo ou ideológico<sup>14</sup>, por exemplo. Encontrei ocorrências de letramentos, multiletramentos, novos letramentos (referindo-se a letramentos digitais) e novos multiletramentos (referindo-se ao uso das tecnologias digitais de informação e

---

<sup>14</sup> O modelo autônomo e o ideológico são difundidos por Street. O modelo autônomo é baseado na compreensão de que “o letramento ocorre por meio da linguagem sem contexto, do discurso autônomo e do pensamento analítico”. Já o ideológico considera a escrita e a leitura como “práticas ligadas à cultura e à estrutura de poder de uma sociedade” (STREET, 1995, p. 154).

comunicação – TDIC). Nos campos de atuação em que parecem favoráveis para o letramento da letra, a exemplo do campo artístico-literário, essa recomendação é claramente prescrita nos eixos leitura e escrita; já em oralidade não há nenhuma vinculação a letramento que nos induz compreender a invisibilidade dessa articulação. Há um esforço na parte teórica do documento em citar “letramentos” para referir-se a práticas de linguagem; eventos de letramento; práticas diversificadas de letramento que parecem se aproximar de uma proposta sociocultural, ideológica, porém, a ausência absoluta de alguma orientação metodológica que ocorre apenas apontada para as competências e habilidades no mínimo restringe o compromisso do documento com uma perspectiva voltada para os múltiplos letramentos da vida social.

A maior reincidência do termo é letramento no singular e se referindo à materialidade textual. Há poucas menções a letramentos, especialmente no eixo oralidade. Foi possível identificar que, na descrição das competências, há alguma articulação inclinada para as práticas sociais, próximo ao que ocorre com os campos de atuação, porém essa visão se altera significativamente ao se descrever as habilidades que aparecem de modo isolado e em desconformidade com os eixos. Dessa forma, o desacordo de pensamento ligado a letramentos não se traduz em unidade e a ligação ocorre apenas na superfície dos temas e dos conteúdos.

- **Gêneros digitais:** A inclusão da cultura digital e de suas diversas materializações é extremamente necessária na escola. Há que se aproximar e refletir sobre as mudanças de comportamentos na sociedade e, além de não negá-la, incluí-la no currículo da escola. A BNCC propõe a exploração de inúmeros gêneros digitais, do mais simples até o mais elaborado, nas diferentes séries do ensino fundamental, como blogues, mensagens instantâneas, tweets, GIF (Graphics Interchange Format), fanfiction, vlog, Wiki, memes, vídeo-minuto, podcasts e outros provenientes da cultura digital. Nos termos do documento, explica-se:

As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas, livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. (BRASIL, 2018, p. 66).

Diante do exposto, considero importante refletir sobre as condições tecnológicas da escola pública; sobre a possibilidade de inserção real desses gêneros; sobre as políticas públicas planejadas para garantir o acesso às ferramentas necessárias; sobre a formação de professores não apenas instrumental, mas especialmente voltada para a reflexão sobre o que a tecnologia promete e o que de fato o uso para a participação social mais democrática, voltada para justiça e igualdade, pode gerar. É sabido que a internet é ambiente favorável para a criação e circulação de novas práticas letradas por diferentes grupos sociais, os hegemônicos e os periféricos também, mas importa destacar que ela por si só não é suficiente para favorecer os grupos menos privilegiados, ou seja, devido a limites estruturais, ao invés de incluir, a exclusão será inevitável. Diferente do que expõe o discurso da Base:

Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, porque a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? (BRASIL, 2018, p. 66)

Durante o processo de refação da Proposta Curricular *Direito de Aprender*, os educadores que trabalhavam nas escolas do interior do município ficaram surpresos com a quantidade de gêneros digitais e preocupados em criar mecanismos de substituição da indicação destes por outros possíveis para suas realidades, já que a maioria das escolas não tinham acesso à internet e a falta de estrutura certamente dificultaria a exploração do gênero. Ao recompor as indicações dos gêneros discursivos elencados para o currículo de Juazeiro, o grupo logo optou por sugerir gêneros digitais e colocar uma nota de rodapé indicando a possibilidade de substituição por outro, caso não fosse possível estudar. Sobre essa experiência traduzida também em relativa autonomia, Cleide, professora participante, relata:

A rede municipal de Juazeiro, certamente, terá ganhos significativos com a consolidação dessa nova proposta, pela atualização das discussões teórico-críticas da área, pela incorporação de conteúdos relevantes para a formação das/os estudantes enquanto agentes e pela **tentativa de horizontalização no processo de (re)escrita e, consequentemente, na prática docente.** (Grifo meu)

Como os exercícios relacionados às práticas de linguagens não devem ser apenas simulações, para que a BNCC seja viva em sala de aula, considerando a realidade das escolas públicas, é pretensiosa e pouco real a quantidade de gêneros indicados, assim como o silenciamento das diferentes condições de acesso às tecnologias que não são mencionadas e levam a acreditar numa condição perfeita e ideal para todos.

- **Leitura:** Conforme já exposto, a BNCC anuncia-se enunciativo-discursiva, sem esclarecer o que isso significa, filia-se à Pedagogia das Competências, também sem maiores aprofundamentos e sem justificar suas adesões teóricas, nem reconhecer as autorias, e isso ocasiona desorientação docente, ao contrário do que se espera de um documento curricular. No que se refere à leitura, a Base anuncia:

O eixo leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2018, p. 71)

Como se lê, na Base, a leitura compreende práticas “com textos escritos, orais e multissemióticos”. Pelo que se afirma através do uso da conjunção “e”, esses constituintes existem de modo distinto, separáveis. Diferente da compreensão discursiva de leitura, em que o texto é multissemiótico por natureza. Deste modo, é impossível haver essa dissociação, dado que os significados são construídos pelo todo que sempre é significativo e complexo. As diversas funções apresentadas certamente estão vinculadas aos diferentes e inúmeros gêneros textuais contidos na proposta. No que se refere ao processo inicial de leitura a orientação expressa é:

[...] é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2018, p. 89-90)

Como se observa, a ênfase está relacionada à “mecânica da escrita/leitura”, ou seja, à perspectiva estrutural da língua, o que se distancia da visão enunciativa da linguagem. Os aspectos socioculturais estão silenciados e ler precede o domínio do código. Ainda sobre o eixo leitura, o texto reafirma:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma - padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura. (BRASIL, 2018, p. 67)

Essa passagem destaca os elementos que são mobilizados “em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura” e, como se observa, o destaque está restrito aos conhecimentos linguísticos, e os aspectos que se relacionam à perspectiva enunciativo-discursiva são negados como fatores capazes de desenvolver a leitura. Além

dos elementos serem citados isoladamente, como se não houvesse nenhum tipo de interação entre eles, exclui-se uma proposta mais interacionista. A fragmentação observada em toda a abordagem que percorre a fundamentação sobre leitura não deixa dúvidas de que o aspecto estruturalista rege não apenas a disposição gráfica do texto, mas também toda a proposta. Assim, o sujeito não está envolvido, a evidência está na competência e na habilidade e não nas concepções sócio históricas, éticas e políticas do sujeito social.

Considerando as aproximações e os distanciamentos da Base Nacional Curricular Comum, compreendo que está posto para nós, docentes, a necessidade de identificar os pontos de tensão entre o que se afirma adotar e o que efetivamente está proposto no documento. É verdade que dificilmente teremos uma proposta ideal, mas uma proposta que é decididamente desvinculada dos aspectos sócio históricos está na contramão dos movimentos engajados numa ação que vislumbre a verdadeira transformação social. Como alerta Geraldi (2015, p. 393):

Acrescente-se ainda que a razão de ser da BNCC é a uniformização do ensino num país que se caracteriza por sua diversidade (linguística, cultural, econômica e social). E a uniformização do ensino, ainda que ideologicamente justificada para parecer que vivemos numa sociedade sem desigualdade social e regional, de fato atende a necessidade do projeto neoliberal de educação que orienta todos os seus horizontes pelas avaliações de larga escala. Ora, impor boas ideias é destruí-las, é buscar a resistência, é assumir uma posição dialógica para conceber a linguagem e não dialogar com os professores impondo-lhes o que fazer e cobrando resultados de seu trabalho (e avaliando-os) com base em provas de retenção de conhecimentos que apenas revelam um momento do aprendiz.

Balizadas por esses estudos foi que ocorreram as discussões sobre a proposta *Direito de Aprender* e a Base. Foram muitos encontros com a versão anterior e a BNCC e muitas oportunidades de repensar juntos o modo que melhor apresentaria as diretrizes de uma nova proposta de língua portuguesa para as séries finais do ensino fundamental da rede municipal de Juazeiro. O resultado estará melhor detalhado no próximo capítulo desta pesquisa.

## 4 TEORIA BAKHTINIANA DA LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

### 4.1 Um princípio

*A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar etc. Neste diálogo o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com todo o corpo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra, e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2011 [1951-1953], p. 348)*

Assim como afirmou Brait (2012b, p. 9) “um conjunto de obras motivou o nascimento” dos Estudos Dialógicos da Linguagem, a soma de algumas categorias, que mesmo não sendo elaboradas especificamente para serem aplicadas ao ensino da língua materna, pelo seu caráter valorativo, explicativo e extremamente atual, será utilizada para refletirmos sobre como ressignificar o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, já que não há dúvidas sobre o interesse do Círculo pelos estudos da linguagem, concepção e ensino, como observado na passagem a seguir:

O sucesso da missão de introduzir o aluno na língua viva e criativa do povo é, claro, uma grande quantidade de diversidade de formas e métodos de trabalho. [...] Resta ao professor ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa. (BAKHTIN, 2013b [1942-1945], p. 07)

Diante disso, não se questiona que estudos dialógicos da linguagem geraram novos conhecimentos e novos procedimentos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Sobre isso, BAKHTIN, VOLOCHÍNOV (2012 [1929], p. 128) contribui com uma ordem metodológica para o estudo da língua, já anteriormente mencionada.

Os três princípios cronologicamente enumerados pressupõem uma ordem que, em movimento, deverá percorrer o ensino da língua numa abordagem dialógica, com destaque para “interação verbal”, “condições concretas”, “as formas das distintas enunciações” até “o exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2012 [1929], p. 128).

Nas palavras de Bakhtin (2011 [1951-1953], p. 123):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. Em outras palavras, a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Daí, indico que esse arcabouço teórico, a partir desses elementos metodológicos e seus pressupostos, vêm gerando novos conhecimentos e, conseqüentemente, novos procedimentos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Considerando os avanços das pesquisas dos

estudos bakhtinianos para a prática de ensino, entendo que é necessário discorrer sobre a teoria dialógica da linguagem, sobre a proposta metodológica do Círculo de Bakhtin, bem como sobre o enquadramento teórico-descritivo que a fundamenta.

Destaco que todos os aportes teórico-metodológicos oriundos dos estudos de Bakhtin e o Círculo, utilizados nesta seção, não compõem um conjunto fechado de categorias verticalmente organizadas. Refiro-me a um complexo conjunto de conceitos e princípios que, mediados pela postura dialógica de uma pesquisadora, tem o compromisso responsivo de não fechar a interlocução, mas abrir todas as concessões para que novas leituras sejam possíveis a partir do olhar de cada sujeito historicamente situado.

#### **4.2 A Teoria Dialógica da Linguagem**

Os Estudos Dialógicos da Linguagem dizem respeito ao conjunto de obras de Bakhtin e seu Círculo, constituindo-se como um complexo de procedimentos analíticos, um arcabouço teórico que, apesar de não formar um corpo acabado de conceitos e formas de aplicação, é bem articulado e independente da discussão acerca da autoria individual de cada trabalho (BRAIT, 2012c, p. 216).

Reafirmo que a heterogeneidade do arcabouço teórico oriundo da soma do pensamento de Mikhail Bakhtin e o Círculo descreve um pensamento livre, vasto e ilimitado por natureza. À vista disso, é contrário a princípios rigidamente estabelecidos e, por possuir estas primeiras características, é capaz de delinear fundamentos para a teoria da linguagem em diálogo com inúmeras outras áreas.

Conforme Fiorin (2006, p. 12), Bakhtin não elaborou uma teoria facilmente aplicável e nem uma metodologia acabada para a análise de fatos linguísticos e literários. Todavia, as contribuições bakhtinianas para a Teoria Dialógica da Linguagem, embora não seja fechada nem linearmente organizada, “constituem de fato um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica diante do corpus discursivo, da metodologia e do pesquisador” (BRAIT, 2006, p. 29).

Por tal visão, o discurso é compreendido em sua dimensão sócio-histórico-ideológica e, também, em sua dimensão dialógica. Dessa forma, o dialogismo é um conceito fundamental, pois o discurso não é visto como fala individual, mas sim como algo significativo, enquanto entrelaçamentos de discursos veiculados socialmente que se realizam nas e pelas interações entre sujeitos. A linguagem é entendida como dialógica, isto é, o discurso se encontra com o

discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa (BAKHTIN, 1988, p. 88).

Para um melhor esclarecimento do conceito de dialogismo, é necessário perceber a crítica feita por Bakhtin ao estudo do enunciado realizado pelos seus contemporâneos, aos quais se opunha na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*:

A linguística, como vimos, está voltada para o estudo da enunciação monológica isolada. Estudam-se documentos históricos, em relação aos quais os filólogos adotam uma atividade de compreensão passiva. Assim, todo trabalho desenvolve-se nos limites de uma dada enunciação. Os próprios limites da enunciação, como uma entidade total, são pouco percebidos. O trabalho de pesquisa reduz-se ao estudo das relações imanentes no interior do terreno da enunciação. Todos os problemas daquilo que poderia se chamar de “política externa” da enunciação ficam excluídos do campo da observação. Consequentemente, todas as relações que ultrapassam os limites da enunciação monológica constituem um todo que é ignorado pela reflexão linguística. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2012 [1929], p. 108)

De maneira oposta, o Círculo apresentou o conceito de relações dialógicas, atualmente denominadas de dialogismo, segundo o qual todo enunciado existe, necessariamente, em relação ou para relação de outros enunciados, logo, todo discurso traz algo do discurso de outrem e, ao mesmo tempo, é realizado e absorvido por e para outros.

O enunciado, então, seja ele verbal ou não verbal, possui fontes em outros enunciados, porque está se comunicando/interagindo com eles. O texto/discurso não é estático e não deve ser estudado de forma isolada da cadeia dialógica que o cerca, como o fazem os filólogos, os linguistas criticados pelo Círculo. Todo enunciado que se manifesta e alcança outro é dialógico, portanto, seu estudo e sua compreensão não podem ser monologizados, ou seja, tornado independente da corrente de interações que o constitui.

Em seus estudos, Bakhtin (2012 [1929] e 2011 [1951-1953]) se refere a sujeitos-enunciadores que, ao enunciarem, se colocam em determinada posição enunciativa e não em outra, sendo os seus discursos coexistentes com outros discursos que provêm de outras posições-sujeito e de outros discursos. Assim, ocorre o entrelaçamento de discursos, em que acontecem as contradições nos dizeres dos enunciadores, uma vez que seus dizeres se formam a partir de outros dizeres, ou seja, são constituídos por outros discursos que se contradizem e se refutam.

Dialogismo, portanto, envolve o conceito de alteridade. A relação entre o “eu” e o “outro” faz parte da visão filosófica da linguagem proposta por Bakhtin; logo, o “eu” é visto como uma construção colaborativa. No pensamento bakhtiniano, o homem tem uma necessidade estética absoluta do “outro”, “do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica



que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada” (BAKHTIN, 2011 [1951-1953], p. 33).

Bakhtin afirma que não se pode delimitar a linguagem em atos de fala individuais, nem isolar a linguagem em um sistema linguístico, uma vez que “o ato de fala, ou mais exatamente, seu produto, a enunciação é de natureza social” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2012 [1929], p. 113). Para Bakhtin, a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. “O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas” [...] (BAKHTIN, 2011 [1951-1953], p. 279).

Brait e Melo (2005, p. 72) sintetizam a abordagem do enunciado em Bakhtin, destacando os seguintes elementos: o interlocutor a quem o enunciado se dirige, a percepção que o locutor tem do interlocutor e a influência deste no enunciado. Nessa direção, entrevemos, conforme Bakhtin e Volochínov (2012 [1929]), o aspecto indispensável à prática social: a interação.

Ao considerar o enunciado produto da interação, Bakhtin e o Círculo inserem, na comunicação verbal, a ação dos participantes – os interlocutores –, os quais são constitutivos do próprio enunciado, determinando o “como” e o “porquê” do querer-dizer. Nesse âmbito, o locutor dirige a sua fala para o ouvinte, que não será ouvinte passivo, mas responderá ao outro, que logo lhe dará nova resposta e, assim, os sentidos serão construídos. Tal ação acontece por causa do fenômeno dialógico, indispensável para a formação da linguagem, segundo a teoria bakhtiniana.

Como esta pesquisa trata da análise de uma proposta de ensino de língua, vale salientar que Bakhtin e Volóshinov (2012 [1929], p. 29) afirmam que toda e qualquer materialidade se torna um signo a partir do momento em que “também reflete e refrata outra realidade, que lhe é exterior”, ou seja, “tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia”.

Assim, infere-se que a palavra é um signo ideológico na medida em que coopera na representação de um contexto social que absorve várias significações de acordo com uma situação social determinada, visto que, “através da palavra, defino-me em relação ao outro, em última análise, em relação à coletividade. [...] A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN; VOLÓSHINOV, 2012 [1929], p. 113). E, ainda, “o signo é, por natureza vivo e móvel, plurivalente [...] a palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais” (BAKHTIN; VOLÓSHINOV, 2012 [1929], p. 16).

Ainda discorrendo sobre as questões da filosofia da linguagem, Bakhtin e Volochínov (2012 [1929], p. 15-36) afirmam que a palavra não pode, de forma alguma, ser indissociada da consciência individual do sujeito, pois é ela que

acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for. [...] a palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem.

Pensar uma proposta de currículo de Língua Portuguesa baseada nos pressupostos bakhtinianos implica lançar-se no desafio de enfrentar o novo, o sem receitas, para arriscar a autoria de uma proposta permeada pela experiência, leituras e disposição de tornar prático o que parece teórico, correndo o risco de o “casulo não virar borboleta”.

A ideologia de abordagem da linguagem a partir desses preceitos indica um ensino-aprendizagem de língua portuguesa voltado para a prática social da linguagem, um dos maiores desafios da escola contemporânea no propósito de ressignificar as aulas de linguagem.

#### 4.3 A proposta metodológica do Círculo de Bakhtin

A partir da leitura das diferentes obras que constituem o percurso teórico dos estudos bakhtinianos, é possível se perceber o enfoque no método sociológico em diversos textos. Há aplicação desse método à psicologia, à literatura e, também, há a ciência da linguagem, denominada de metalinguística, objeto desta discussão.

A obra que, em diálogo com outras anteriores, intencionalmente terá seus trechos diretamente transcritos aqui e que especifica o método sociológico aplicado à linguagem é *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929), cuja autoria é de Bakhtin e Volochínov, possuindo como subtítulo *Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Em suas primeiras páginas, esclarecem:

Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. Uma modificação destas formas ocasiona uma modificação do signo. É justamente uma das tarefas da ciência das ideologias estudar esta evolução social do signo linguístico. Só esta abordagem pode dar uma expressão concreta ao problema da mútua influência do signo e do ser; é apenas sob esta condição que o processo de determinação causal do signo pelo ser aparece como uma verdadeira passagem do ser ao signo, como um processo de refração realmente dialético do ser no signo. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2012 [1929], p. 45)

Para que efetivamente o signo linguístico, posicionado socialmente como signo ideológico, pudesse, de modo concreto, compor dialogicamente o processo de interação verbal, Bakhtin e Volochínov (2012 [1929], p. 45) apontaram as seguintes regras metodológicas:

1. Não separar a ideologia da realidade material do signo (colocando-a no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).
2. Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico).
3. Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material [...].

Mais adiante, para adequar os pressupostos do método sociológico da linguagem, aponta uma ordem metodológica para o ensino da língua (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2012 [1929], p.128).

- 1º) As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
- 2º) As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
- 3º) A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. É nessa mesma ordem que se desenvolve a evolução real da língua.

Logo, após citar essas etapas, acrescento que a linguística moderna deve priorizar e explorar a enunciação em si, já que é comum não ultrapassar a análise de elementos superficiais. E o foco real da interação verbal são os enunciados, mas é imprescindível estudá-los sem retirá-los do contexto de suas realizações.

Depreende-se que a ordem metodológica para o ensino da língua não se trata de preceitos a serem seguidos cronologicamente a cada etapa indicada, mas implica fundamentalmente mobilizar as categorias dos Estudos Dialógicos da Linguagem que estão subentendidos em cada item apontado para, em movimento, atribuir significados.

A adequação metodológica presente em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929) está também em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (1997 [1929-1963]), no capítulo “O Discurso em Dostoiévski”, de autoria atribuída a Bakhtin. Nessa passagem, mais uma vez, destaca-se a língua concebida para além da linguística, a prática da metalinguística – aspectos do discurso que podem ser aplicados à linguística para complementar-se.

Intitulamos este capítulo “O discurso em Dostoiévski” por que temos em vista o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para os nossos fins. Por este motivo as nossas análises subsequentes não são linguísticas no sentido rigoroso do termo. Podem ser situadas na metalinguística, subentendendo-a como um estudo – ainda não-constituído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da linguística. As pesquisas

metalinguísticas, evidentemente, não podem ignorar a linguística e devem aplicar os seus resultados. A linguística e a metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente e não fundir-se. Na prática, os limites entre elas são violados com muita frequência. (BAKHTIN, 2010a [1951-1953], p. 181)

No ano de 2013, Sheyla Grillo e Ekaterina Américo traduziram do russo para o português o artigo intitulado *Questões de Estilística no Ensino da Língua*. Essa publicação corresponde a registros feitos por Mikhail Bakhtin entre os anos de 1942 e 1945, período em que trabalhava como professor nas escolas Ferroviária nº 39, em Soviólovo, e simultaneamente na Escola Básica nº 14 de Kirim, ambas na Rússia. Nesta, as notas, mesmo não constituindo uma teoria linear, firma – por meio de comentário e narração de estratégias em sala de aula – um embasamento que transcende uma metodologia de ensino. Nessa obra, também se encontram elementos metodológicos aplicados ao ensino da língua que partem do método sociológico, considerando o signo ideológico e referenciando-se claramente na ordem metodológica para o ensino da língua, apresentada em 1929.

Nela, o autor descreve como ensinar o período composto, com e sem preposição, destacando a importância da estilística para além de aspectos gramaticais. Assim, descrevendo suas ações e refletindo sobre a importância da metodologia adotada, Bakhtin movimenta os pressupostos dos Estudos Dialógicos da Linguagem, comprovando como, desde o início do século XX, o ensino de língua materna nas escolas era completamente baseado no ensino da língua abstrata. Fato que torna a obra completamente adequada aos nossos dias, já que essa prática ainda está presente nas salas de aulas brasileiras.

Apesar de não descrever teoricamente conceitos e utilizar uma linguagem diferente dos outros escritos, é composta uma metodologia possível, relacionando gramática e estilística de modo que intuitivamente os alunos constroem a compreensão de que o estudo da subordinação transcende a uma norma e alcança outros sentidos, à luz do uso em textos clássicos.

A minuciosa apresentação dessa obra é feita pela pesquisadora Beth Brait e conta com o título *Lições de gramática do professor Mikhail M. Bakhtin*. Nela, a autora (2013, p. 17) afirma:

Não é apenas a articulação entre gramática e estilística que está em jogo, ou a interação professor-aluno como forma de produção do conhecimento [...] É antes de tudo um conceito dialógico de linguagem que, assumido didaticamente pelo professor, coloca em movimento aspectos constitutivos da relação sujeito / linguagem, comunicação / expressividade, leitura / produção / autoria. Disso decorre a ordem metodológica para o estudo da língua.

Desse modo, considero que a proposta didática descrita por Mikhail Bakhtin nesse artigo exemplifica concretamente como atender a ordem metodológica para o ensino da língua, apresentada por Bakhtin e o Círculo desde 1929. A descrição de uma sequência didática comentada claramente mobiliza os pressupostos teóricos da linguagem dialógica, já que é notório que estes subjazem e sustentam o que está apresentado na ordem bakhtiniana de se ensinar a língua viva nas aulas de linguagem. É a partir dessa compreensão que abordaremos a aplicação da ordem metodológica e o enquadramento teórico-descritivo de algumas categorias que foram priorizadas em função das especificidades desta pesquisa.

#### **4.4 Enquadramento teórico-descritivo: interação, enunciado concreto, gênero discursivo e o exame das formas da língua em sua interpretação linguística habitual**

A interação em aulas de língua portuguesa é o meio pelo qual a efetiva comunicação oral ou escrita estará assegurada. O ensino-aprendizagem, a partir da concepção sociointeracionista, distancia-se da perspectiva de exploração isolada e fragmentada da língua. A abordagem pedagógica interacional prioriza a investigação da língua em uso, em processos reais de comunicação, já que a interação com o outro é um processo vivencial seja na escola ou na vida. As críticas ao ensino descritivo tradicional são muito comuns, mas, para além disso, importa identificar e aprofundar a discussão em torno das novas teorias mais adequadas à sustentação metodológica da interação como meio para a construção de uma abordagem dialógica da linguagem.

Diante disso, é necessário salientar que todo enunciado, além da sua orientação social, comporta um sentido, um conteúdo. Caso não tenha esse conteúdo, o enunciado não se caracteriza como uma interação verbal. Todo enunciado real deve possuir um sentido, porém, existem enunciados nos quais nem sempre é possível compreender o sentido, caso não se conheça o conjunto das circunstâncias nas quais ele foi produzido, uma vez que é conforme as circunstâncias ou o contexto que o enunciado terá um sentido. Dessa forma, todo enunciado é formado por duas esferas: a verbal e a extraverbal (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1981 [1930]). É esta parte do enunciado que determina o sentido da parte verbal dele:

Nós ignoramos, antes de mais nada, onde e quando se processa tal conversação; em seguida, nós desconhecemos o seu objeto; e, finalmente, nós nada sabemos da posição de cada um dos interlocutores em relação a este objeto nem das respectivas avaliações que eles portam sobre tal objeto [...] Estes três aspectos subentendidos formam a parte extraverbal do enunciado - a saber, *o espaço e o tempo* do evento, o objeto ou o *tema* do enunciado (aquilo de que se fala), e a posição dos interlocutores diante do fato (a “avaliação”); nós convencionamos designar o conjunto assim formado, pelo termo já familiar de *situação*. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1981 [1930], p. 9)

A partir disso, torna-se evidente que é a diferença das situações que determina a diferença de sentidos de uma única e mesma expressão verbal. O enunciado não está limitado a mostrar de forma passiva a situação, mas sim tem o papel de constituir a devida condição para o desenvolvimento ideológico. Assim,

[t]udo isto nos mostra que a situação tem um papel predominante na formação de um enunciado. Sem o liame que a situação cria entre os locutores, sem uma proximidade do evento que lhes é comum, e sem a posição de cada um face a este evento, as palavras pronunciadas por um seriam ininteligíveis para o outro, destituídas de sentidos, desprezáveis. É unicamente porque existe alguma coisa de “subentendida” que a comunicação e a interação verbal se tornam possíveis. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1981 [1930], p. 11)

Para os estudos dialógicos da linguagem, a materialização da interação verbal é o que dá origem à linguagem. A comunicação é a realização da interação verbal já que todo o dito se dirige de um eu para o outro. Este princípio teórico estabelece que todo estudo da língua deverá basear-se em ato real e objetivo. Assim, a linguagem é o resultado de uma interação dialógica marcada pelo tempo e espaço como evento “único e irrepetível” (BAKHTIN, 2010b, p. 96-97). A essa construção dá-se o nome de enunciado concreto.

Para o Círculo Bakhtiniano, um evento linguístico real é uma construção comunicativa, não apenas linguística, mas um evento social que reflete/refrata a ideologia de seus interlocutores concretamente, constituindo o enunciado concreto. Assim, como esclarece BAKHTIN, VOLOCHÍNOV (2012 [1929], p. 198), “O enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação social dos participantes do enunciado. Sua significação e sua forma são determinadas, essencialmente, pela forma e pelo caráter desta interação.”.

O conceito bakhtiniano de enunciado auxilia no entendimento de como conduzir o ensino de língua, pois, para Bakhtin, o enunciado é a língua em funcionamento. A palavra é o produto da interação social entre os interlocutores, visto que a ligação entre as significações de um texto e as condições sócio-históricas de sua produção são indissolúveis.

Bakhtin (2011 [1951-1953], p. 297) estabelece uma diferença entre oração e enunciado. Para ele, as pessoas não trocam orações nem palavras ou combinações de palavras, mas sim trocam enunciados constituídos a partir das unidades linguísticas: palavras, conjunto de palavras, orações. Contudo, isso não determina que este não possa se constituir apenas por uma oração ou uma única palavra. E, então, a relação entre os sujeitos acontece através de enunciados – orais ou escritos – sendo que esses enunciados não são neutros, mas representam um conjunto de ideologias: “na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos,

mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes, triviais, agradáveis ou desagradáveis etc.” (BAKHTIN, 2012 [1929], p. 96).

A partir do pressuposto do enunciado bakhtiniano, podemos notar a proposta de um ensino que supere a rigidez das prescrições gramaticais, ou seja, um ensino que contemple a comunicação verbal, a produção de sentidos que envolve o enunciado, levando em consideração o seu uso social. Desse modo, as aulas de língua materna, em linhas gerais, devem compreender o falar, o ouvir, o ler e o escrever em língua portuguesa, respeitando-se as devidas distribuições e complexidades gradativas. Pela visão bakhtiniana, podemos afirmar que as aulas de língua materna devem considerar a produção discursiva, as interações e enunciados concretos dos atores participantes.

A partir do conceito de enunciado, surgem outras ideias relacionadas a ele que são contribuições importantes ao ensino de língua. A principal delas diz respeito à leitura e à produção textual, para as quais o ponto de partida deve ser o constante contato do aluno com os textos adequados às diversas tarefas e objetivos do ensino, fazendo dessas atividades uma relação linguística viva de interação social.

Dessa forma, deve-se abandonar o tratamento artificial dado à linguagem, baseado em interpretações de textos/discursos limitados à recorrência de elementos presentes na superfície textual, bem como na escrita de redações, na qual, muitas vezes, não é estabelecida a relação entre o autor e o leitor/mundo com a devida consciência de que, ao escrever, o indivíduo estabelece uma relação com o outro, compreendido como o mundo social no qual o sujeito se insere.

Portanto, a enunciação é uma experiência social, dialógica, ativa e interativa, sendo o enunciado o objeto de estudo da linguagem, mas ele não deve ser estudado isoladamente. A enunciação, bem como a situação social que a envolve, constitui a relação entre sujeitos, fazendo da interação social a base do discurso.

No que diz respeito aos gêneros do discurso, Bakhtin (2010c) elaborou sua própria teoria, na qual, assim como em outras, não há uma sistematização. Quando Bakhtin aborda a questão dos gêneros do discurso, ele destaca a dimensão dialógica destes, isto é, o fenômeno que ocorre na esfera dos interlocutores, no efeito do diálogo, que é uma corrente ininterrupta e constante de pergunta e resposta. Dessa maneira, para Bakhtin, as formas de gênero são infinitas, assim como são infinitas as formas de atividade humana, com as quais os gêneros sempre estão necessariamente relacionados.

Bakhtin compreende que o gênero do discurso se manifesta na comunicação através de uma série de códigos implícitos que são percebidos pelos interlocutores, mas que ficaria sem

sentido para aquele que está fora do âmbito desse diálogo, já que em um diálogo não há passividade nem no sujeito do discurso, nem no ouvinte. De acordo com Bakhtin (2010c, p. 272),

[...] toda compreensão plena e real é responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma que ela se dê). O próprio falante está determinando precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução etc. (os diferentes gêneros do discurso pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes).

A noção de responsividade é definida como a continuidade da atitude responsiva ativa que se inicia na compreensão e se desenvolve para além de um novo texto produzido, considerado, dessa forma, não como produto, mas como parte de um processo que se estabelece na interação verbal e não verbal e que não se conclui na materialidade dos textos (ZOZZOLI, 2002).

Essa noção é relevante para desenvolver propostas de atividades concretas de produção de textos orais e escritos nos contextos de ensino - aprendizagem, podendo classificá-las de acordo com o grau de resposta ativa que elas podem pressupor, bem como para analisar, do ponto de vista linguístico-discursivo, as produções dos alunos em termos de indícios de produção ativa, a fim de avaliar o próprio processo de aprendizagem.

Em relação ao processo de ensino - aprendizagem de língua materna, a noção de compreensão responsiva ativa requer um trabalho em sala de aula com a leitura e escrita de texto/discurso que se volte para o diálogo, ao invés de um questionário com perguntas prontas; logo, abordando a perspectiva da interação. Assim, proporcionará ao aluno o lugar de enunciador, integrando diversos conhecimentos de mundo.

Bakhtin (2010a [1951-1953]) levantou o questionamento acerca da perspectiva da mediação como determinação recíproca da responsividade e da responsabilidade dos interlocutores: (i) responsividade, no sentido de que a relação dialógica se dá como resposta à posição da alteridade, constituinte do diálogo; (ii) responsabilidade, na medida em que não há alibi quanto aos efeitos da posição arquitetônica de cada um dos agentes na relação dialógica (BAKHTIN, 2010b).

Essa proposição se correlaciona com a metáfora da ponte: a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade; na outra, apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2012 [1929], p. 113). Assim sendo, o processo de constituição dos enunciados dos interlocutores é fruto da força de enunciação da linguagem, em que o



movimento evidencia que não há uma coincidência no sentido do dizer dos interlocutores. A mediação é o âmbito do conflito entre os enunciados ao longo da construção do que é metaforizado pela imagem da ponte.

Além disso, a mediação em Bakhtin (2010c) é entendida como excedente da visão presente no encontro entre interlocutores, ambos posicionando-se em exterioridade em relação ao discurso do outro. A responsividade e a responsabilidade dos interlocutores são baseadas nessa distinção: ao mesmo tempo, indica alteridade e aproximação através das possibilidades discursivas e, assim, destaca-se o movimento constitutivo do dialogismo como anteposição de palavra e contrapalavra dos interlocutores.

A relação que constitui a sociedade pode ser compreendida através da mediação, ou seja, a relação acontece pela determinação recíproca da superestrutura e da infraestrutura (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2012 [1929]); logo, acontece por mediação. Podemos dizer que a educação não é algo que se localiza somente na superestrutura da sociedade, mas também se faz ocorrer pela infraestrutura da sociedade. Assim, é possível inferir que a educação, como força de mediação, atua na determinação recíproca na sociedade das posições estruturais ou estruturantes, da organização social, assumindo uma direção de sentido constituído pela reprodução e pela contradição.

A mediação que fundamenta a relação do educador/educando ocorre a partir da interação dos interlocutores localizados, enunciativamente, no movimento de linguagem dos agentes educacionais. Percebemos que a construção de linguagem, na mediação educador/educando, é marcada pela determinação recíproca da reprodução e da contradição própria para a construção dialógica.

Isso ocorre com a participação dos interlocutores, fazendo a experiência de linguagem acontecer como enunciação, ou seja, como ação dos interlocutores na mediação que os aproxima e os distancia enquanto agentes educacionais mobilizados, em suma, pela reprodução e pela contradição.

A enunciação na educação atua constituindo os efeitos de sentido produzidos com a linguagem. Esses efeitos de sentido não se reduzem aos efeitos da palavra do locutor, mas se ampliam com os efeitos inesperados que têm origem, até certo ponto, na contrapalavra do alocutário.

A experiência de produção de sentido, assim como a experiência de discurso, não se reduz aos estritos limites do enunciado, pois o processo que envolve a constituição da produção de sentido só se realiza com a linguagem enquanto força que materializa na forma legível e visível das possibilidades do enunciado. Essa proposição corrobora o postulado de que todo

produto traz, no seu corpo, as marcas do processo que o institui: o enunciado traz no seu corpo as marcas da enunciação (BAKHTIN, 2010a [1951-1953]).

O educador, ocupando a posição dialógica de um, projeta para o educando, na posição dialógica do outro, certo deslocamento, que o coloca numa certa exterioridade: um lugar fora, uma extra localidade (BAKHTIN, 2010a [1951-1953]). Através dessa posição, o educador pode observar o educando e o primeiro constitui a possibilidade de agir responsivamente, respondendo ao segundo e assumindo a responsabilidade para com o outro. E, assim, os agentes educativos constroem a relação pedagógica através do dialogismo.

A enunciação é determinada pela situação e pelo meio social, sendo organizada fora do indivíduo pelas condições extraorgânicas do meio social, por isso, ela é um produto da interação social (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2012 [1929]). O sentido do enunciado é também realizado pelas condições reais da enunciação e distribui-se entre as diversas vozes que habitam o tecido da linguagem. Há, então, uma ligação dialógica entre os possíveis sentidos dos discursos enunciados. As relações dialógicas são os entrelaçamentos semânticos dos enunciados na comunicação verbal, uma vez que a linguagem é um processo de âmbito social que está em constante desenvolvimento.

Ainda conforme Bakhtin (2010a [1951-1953]), os homens falam apenas através de gêneros sem suspeitar que eles existam, pois são dados da mesma forma da língua materna, sendo que, através do gênero, torna-se possível que se adivinhe o discurso alheio. Se é possível que se domine uma língua, sem que se domine os seus gêneros, estes são indispensáveis para a compreensão mútua em um diálogo, porquanto são eles que dão coesão à compreensibilidade de um enunciado.

Royo (2008, p. 95) afirma:

[...] o deslocamento sucessivo dos gêneros literários para os gêneros linguísticos (Bakhtin/Volóshinov, 1929:43) e, finalmente, para os gêneros do discurso (Bakhtin, 1952-53), opera a extensão do conceito para todas as formas de discurso da vida e da atividade humana e recoloca-o, de forma sócio situada, no fluxo das mais variadas formas de relação social (esferas ou campos de atividade humana). [...] Assim, pensar o funcionamento do conceito em outras esferas de atividade humana que não a da estética verbal implica repensá-lo por inteiro.

Bakhtin não foi o precursor do uso do termo gênero. Porém, a noção de gênero veiculada atualmente demonstra a importância dos estudos bakhtinianos em pesquisas relacionados ao texto/discurso. O conceito de gênero do discurso, na perspectiva bakhtiniana, leva em conta a flutuação terminológica existente na obra do Círculo e a compreensão da noção de gêneros a partir de fundamentos nucleares, isto é, a impossibilidade de dissociar a noção de gênero do discurso “das noções de interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto,

enunciado e atividade humana, pois somente na relação com esses conceitos pode-se apreender, sem reduzir, a noção de gêneros” (RODRIGUES, 2005, p. 154).

É importante ressaltar a noção de texto mostrada por Bakhtin (2011 [1951-1953]) no estudo *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas*, sobre a qual Sobral (2009, p. 175-176) comenta:

A definição de texto apresentada é sobretudo ampla, abrangendo: (1) sua materialidade de sequência organizada de sinais convencionais; (2) seu estatuto de espaço de articulação de elementos estritamente linguísticos (que vão até o nível da frase e da junção de frases); (3) sua natureza de unidade estruturada de segmentos linguístico-semióticos ligado à produção de um sentido vinculado com os mecanismos de textura: a coesão, a coerência etc., mas que vai além da estruturação sintática das frases; e (4) seu estatuto de unidade potencial de sentido produzido – a partir das restrições do uso de sinais, da combinação de elementos linguísticos e dos mecanismos de criação de textura etc. – por sujeitos concretos, objetivados, isto é, transformados em sujeitos de discurso, numa dada situação histórico-social que sempre vai além da interação imediata.

Notamos que Bakhtin considera o estudo do texto levando em conta seus aspectos linguísticos ou textuais, contudo, seu foco é o texto como fenômeno sociodiscursivo, nas condições concretas da vida dos textos em sua inter-relação e interação. Todo texto tem um sujeito, um autor que age em função de um destinatário, ficando evidente a importância das relações enunciativas para a concepção de texto.

Adotando conceitos bakhtinianos, Marcuschi (2008) afirma que o texto é construído na perspectiva da enunciação, sendo a relação dos indivíduos entre si, juntamente com a situação discursiva, um dos aspectos centrais no processo interlocutivo. Ao se produzirem textos, quer orais quer escritos, enunciamos conteúdos e sentidos que são construídos, inferidos e determinados mutuamente pelos participantes da enunciação. Assim, “o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo [...]. Ele refrata o mundo na medida em que o reordena e reconstrói” (MARCUSCHI, 2008, p. 72).

Segundo Rodrigues (2005), para Bakhtin, o enunciado é a unidade da comunicação discursiva, porém, o termo texto, numa visão linguística (imane), não corresponde à essência de um enunciado inteiro. Isso ocorre porque o enunciado se constitui com elementos extralinguísticos, sendo ligado a outros enunciados já ditos e previstos, transcendendo os limites do próprio texto. A noção de enunciado engloba a situação social não como algo externo ao enunciado, uma unidade maior que o envolveria, mas como um de seus elementos constitutivos: “texto + situação social de interação enunciado” (RODRIGUES, 2005, p. 162).

Ainda conforme Rodrigues (2005), Bakhtin aborda o texto como a realidade imediata para o estudo do homem social e da sua linguagem, tendo em vista que a constituição do homem social e da sua linguagem, suas ideias e seus sentimentos concretizam-se somente em forma de

textos. Dessa forma, ressalta dois polos do texto: (i) os elementos repetíveis e reproduzíveis; e (ii) o texto na sua qualidade de enunciado que se manifesta na situação social e em relação com outros textos, numa relação dialógica.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2010a [1951-1953], p.261-262).

Um fato relevante é que os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo. Esse aspecto pode ser mais bem compreendido a partir da afirmação de Bakhtin (2012 [1929], p. 43), quando ele diz que:

Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas. Entre as formas de comunicação (por exemplo, relações entre colaboradores num contexto puramente técnico), a forma de enunciação (“respostas curtas” na “linguagem de negócios”) e enfim o tema, existe uma unidade orgânica que nada poderia destruir. Eis porque a classificação das formas de enunciação deve apoiar-se sobre uma classificação das formas da comunicação verbal. Estas últimas são inteiramente determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sociopolítica.

Faraco (2009, p. 127) esclarece que, quando Bakhtin diz que os gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis, ele está destacando a imprecisão das características e fronteiras dos gêneros e a sua historicidade, destacando o fato de “os tipos não serem definidos de uma vez para sempre. Eles não são apenas agregados de propriedades fixas, mas comportam contínuas transformações, são maleáveis e plásticos”. Assim, os indivíduos sempre se defrontam com o aparecimento de novos gêneros em detrimento de outros. Sobre esse aspecto, Bakhtin (2010a [1951-1953], p. 285) esclarece:

Os gêneros dos discursos, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele, mas dados a ele. Por isso um enunciado singular, a despeito de toda a sua individualidade e do caráter criativo, de forma alguma pode ser considerado uma combinação absolutamente livre de formas da língua.

Nesse sentido, podemos afirmar que a escolha do gênero é uma decisão estratégica, pois, ao eleger que gênero usar, o indivíduo analisa qual o gênero que melhor condiz com os seus objetivos.

A constituição dos gêneros encontra-se vinculada à atividade humana, ao surgimento e (relativa) estabilização de novas situações sociais de interação verbal. Em síntese, os gêneros correspondem a situações de interação verbal típicas (mais ou menos estabilizadas e normativas): cada gênero está vinculado a uma situação social de

interação, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário. (RODRIGUES, 2005, p. 165)

Mostrando a relação entre os campos de atividade humana e os diferentes gêneros, Bakhtin (2011 [1951-1953]) divide os gêneros em primários e secundários. Os primários são os gêneros da vida cotidiana, que dizem respeito à comunicação verbal espontânea; os secundários fazem parte da comunicação cultural mais elaborada, por exemplo, a jornalística, a jurídica, a religiosa, a política, a filosófica, a pedagógica, a artística e a científica. Ele ainda afirma que existem gêneros criativos e outros estereotipados: os mais criativos são os da intimidade familiar ou da amizade e os da esfera da literatura; os mais estereotipados são os textos da vida cotidiana e da vida prática, como os gêneros pertencentes à correspondência oficial.

De acordo com Bakhtin (2012 [1929]), todo discurso pressupõe um autor, ou seja, todo discurso tem um autor. Nesse sentido, todo enunciado apresenta uma posição de autoria, que “no próprio enunciado escutamos como seu criador. Podemos não saber absolutamente nada sobre o autor real [...]” (BAKHTIN, 2012 [1929], p. 210), mas todo enunciado pressupõe posição de autoria.

Brait (2006) comenta que a metodologia proposta por Bakhtin para o estudo da linguagem, apesar de se apresentar como uma abordagem diferenciada, não exclui a Linguística (sistêmica), pelo contrário, Bakhtin (2012 [1929]) entende que devem completar-se. A autora explica que, metodologicamente, devemos ultrapassar a materialidade linguística, procurando desvendar a articulação constitutiva que há entre o interno e o externo na linguagem. “O enfrentamento bakhtiniano da linguagem leva em conta, portanto, as particularidades discursivas que apontam para contextos mais amplos, para um extralinguístico aí incluído” (BRAIT, 2006, p. 13).

Diante disso, entendemos que, na metodologia bakhtiniana, não há formas prontas para serem aplicadas aos textos, aos discursos e aos gêneros, pelo contrário, há diferentes formas de compreender o processo dialógico da linguagem, constituindo um conjunto de elementos teórico-metodológicos diversificado, formado a partir do conjunto de obras do Círculo.

A interação linguística humana, portanto, se dá através da construção de enunciados concretos orais e escritos já que é desse modo que a interlocução se estabelece. Daí a constituição de um conceito extremamente importante que efetivamente reconstrói um novo significado para o que se compreende por texto.

Compreendemos que o texto é mais que objeto da comunicação. Sua organização e estrutura respondem a um contexto social e histórico. E sobre isso Bakhtin (2010a [1951-1953], p. 309-310) afirma:

Por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema correspondem no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (a sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história.

Para o autor, os textos (enunciados concretos) que produzimos em diversas situações cotidianas possuem alguns aspectos semânticos e formais relativamente comuns, e estes formam os gêneros do discurso. Conforme afirma Bakhtin (2011 [1951-1953], p. 282), “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo”. Assim, o enunciado concreto, aqui compreendido como a materialização do discurso/texto, que é transposto para a compreensão de gênero do discurso, e a relação estabelecida entre essas bases faz surgir uma nova abordagem metodológica do estudo do texto em sala de aula. Como o texto já está consolidado como unidade básica de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, é a partir da exploração dos gêneros discursivos que todos os outros conteúdos que compõem o currículo de língua portuguesa em sala de aula passam a ser mobilizados.

A leitura e a produção de gêneros discursivos que circulam socialmente passam a ser a principal competência a ser desenvolvida pelos alunos em qualquer nível de ensino, e os pressupostos teóricos explorados até aqui explicam como a teoria dialógica do discurso se opõe ao ensino tradicional da língua e potencialmente fundamenta e atribui novos significados ao fazer pedagógico.

A finalidade é desconstruir o ensino - aprendizagem da língua portuguesa como algo artificial e fragmentado para dar lugar à investigação significativa de mecanismos que contribuam para que se possa ler e escrever gêneros cada vez mais sofisticados e que efetivamente a linguagem viva seja objeto de exploração na escola.

Ao fazer opção por um trabalho metodológico discursivo do texto ao texto, portanto interacional, os linguistas criticam a compreensão monológica em função da compreensão dialógica da linguagem. Nisso está implícito que se concebe a linguagem a partir da sua função em uso, ou seja, “na sua interpretação linguística habitual” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2012 [1929], p. 128).

A crítica se faz ao ensino tradicional que prioriza conceitos gramaticais isolados e que tem como referência uma língua artificial, distante de sua aplicabilidade em situações reais de comunicação. Como bem esclarece Bakhtin (2013b, p. 7):

As formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolacismo. [...] Na prática [...], o conteúdo das aulas de língua materna é a gramática pura.

O exame das formas da língua é uma metodologia imprescindível ao uso adequado da variedade padrão – o que compõe uma das funções do ensino-aprendizagem da língua portuguesa na escola. É a partir da análise das diferentes formas de uso que se pode conhecer as possibilidades de adequação a situações reais de comunicação. A abordagem dialógica, aqui sugerida, entende que, a partir do princípio uso-reflexão-uso, é importante que a norma padrão seja explorada, afinal as bases gramaticais são necessárias ao estudo da leitura e produção de gêneros discursivos orais ou escritos. A intuição não garante a aprendizagem necessária para exploração de diversos textos na escola e na sociedade.

O discurso de que se aprende a ler lendo e a escrever escrevendo só se aplica se intermediado por intervenções reflexivas de adequação das diferentes formas e possibilidades de comunicação. É partindo precisamente do uso habitual e confrontando com as outras possibilidades de uso que a escola poderá dar ao aluno a condição de fazer escolhas adequadas a diferentes contextos de uso da língua materna.

Para Bakhtin, não é possível estudar as formas gramaticais sem considerar seu significado estilístico, mostrando, então, um aspecto de sua teoria destinada à aplicação prática em sala de aula. O conceito de estilo não está ligado apenas ao sujeito, mas também se relaciona com o público leitor, logo, o ensino de gramática deve estar vinculado à prática, à língua em uso.

Nessa perspectiva, vários linguistas já realizaram estudos e dedicam-se às discussões acerca do ensino de gramática na sala de aula (BECHARA, 2000; TRAVAGLIA, 1997; ANTUNES, 2009, entre outros). Travaglia (1997) esclarece que estudar a teoria gramatical é importante somente para os que têm a intenção de tornarem-se peritos na língua, como professores de língua portuguesa, filólogos e linguistas.

Para alguns linguistas do início do século XX, não há necessidade de ensinar as estruturas gramaticais de uma língua que o falante já domina, visto que se trata da língua materna. Essa proposição parece ser plausível e ter lógica; porém, na perspectiva de Vygotsky (2009 [1934]), tal proposição não se mostra relevante.

Vygotsky (2009 [1934], p. 319) afirma que a análise do aprendizado da gramática, como análise da escrita, mostra a imensa importância da gramática em termos de desenvolvimento geral do pensamento infantil. Ele reconhece que a criança já exerce certo controle da gramática de sua língua muito antes de ingressar na escola, porém, o domínio, de fato, acontece de maneira inconsciente e espontânea.

Ainda segundo Vygotsky (2009 [1934]), a criança conjuga verbos, constrói frases em tempos e modos distintos, mas realiza essas operações linguísticas de forma inconsciente. Se for pedido para ela que empregue em outro tempo ou modo o verbo que terminou de dizer, ela não saberá realizar tal exigência. Conforme Vygotsky (2009 [1934], p. 320), isso ocorre porque, apesar de saber falar, ela está/é limitada para aplicar suas habilidades, pois ainda não adquiriu consciência das operações que realiza, logo, não tem controle sobre elas. Sendo assim, o falante precisa aprender, na escola, como empregar adequadamente a gramática de sua língua materna nas situações reais de comunicação.

Diante dessa afirmação, entendemos que o ensino de língua na sala de aula será de fato eficiente a partir do momento em que a escola ensinar a linguagem a partir do uso real, isto é, quando o discurso estiver efetivamente relacionado aos aspectos sociais. Bakhtin (2004 [1942-1945]), ao fazer uma reflexão a respeito da importância do ensino de gramática, corrobora a questão de que, na prática, entretanto, o instrutor muito raramente oferece qualquer tipo de interpretação estilística das formas gramaticais ensinadas em sala, ou seja, o ensino de gramática é limitado aos aspectos abstratos.

Bakhtin (2004 [1942-1945]) ressalta a importância de um ensino de gramática voltado para o contexto, pois é por meio da gramática que o homem representa a si mesmo e sua realidade. Ele explica que, nas situações em que o falante ou escritor tem a possibilidade de escolher entre várias formas sintáticas gramaticalmente adequadas para produzir um discurso, a escolha não é determinada pela efetividade gramatical, mas pela eficácia representativa e expressiva dessas formas.

O autor ainda enfatiza que o ensino da sintaxe sem oferecer elucidação estilística e enriquecimento da própria fala dos alunos dificilmente possibilitará que eles aprimorem a criatividade de suas produções orais e escritas. Uma experiência vivida e relatada pelo próprio Bakhtin (2004 [1942-1945], p. 335), quando lecionava, mostra como o ensino de gramática pode parecer importante e ter mais significado para o estudante:

Li em voz alta o primeiro exemplo, de Puchkin: “Triste estou eu: sem amigo por perto”, com o máximo de expressividade e gestos faciais, reforçando seu drama inerente. Depois que a sentença gerou uma impressão artística nos estudantes, o instrutor pode analisar os meios pelos quais esta expressividade é atingida. A análise é auxiliada transformando-se a sentença numa sentença normal complexa com uma



conjunção subordinativa. No primeiro exemplo, nós inserimos a conjunção *já que* mecanicamente, sem alterar a ordem frasal: “Triste estou eu já que [estou] sem amigos por perto.” Por meio de discussão, os estudantes concluem que a sentença com a conjunção não pode ser deixada nesta forma invertida. A ordem lógica normal das palavras deve ser restaurada: “Eu estou triste já que estou sem amigos por perto.” Através desse exercício, os estudantes aprendem que tirar ou inserir uma conjunção não é um simples processo mecânico; afeta a ordem das palavras numa sentença e assim a alocação de ênfase entre as palavras.

Esse exemplo mostra a correlação existente entre a perspectiva de Bakhtin (2004 [1942-1945]) e o pensamento de Vygotsky (2009 [1934]) no que tange à importância da aprendizagem de gramática. Os dois defendem a necessidade de que é por meio da aprendizagem contextualizada da gramática que o aluno produzirá seu discurso de modo consciente e intencional, bem como compreenderá os discursos dos outros.

Bakhtin (2004 [1942-1945]) ainda explica que, entre as séries iniciais e finais do ensino básico, a linguagem dos alunos passa por mudanças extremas. Nas primeiras séries, não há distinção entre a linguagem oral e escrita do aluno. Ainda que desorganizada, ela é viva e espontânea, logo, consegue revelar a individualidade do escritor. Nas séries finais, segundo Bakhtin, os alunos escrevem em um estilo editorial e literário, começam a ser autoconscientes das regras gramaticais da língua, e isso ocorre porque, nas séries finais, o ensino passa a privilegiar somente as regras gramaticais que orientam o bom e adequado uso da língua; contudo, essa é uma falsa consciência adquirida pelos alunos.

Esse ponto de vista é corroborado pela ótica de Vygotsky (2009 [1934]) quando ele exemplifica que uma pessoa, ao praticar a ação de dar um nó, o faz conscientemente. Todavia, ela não pode dizer exatamente como fez. A ação consciente acaba sendo inconsciente, porque sua atenção estava orientada para o ato de dar o nó, mas não para o modo como ela o fez. Essa situação é semelhante ao que acontece com o aluno quando o ensino de gramática prioriza somente as regras e memorizações sem considerar o processo de aprendizagem, causando a conscientização da importância dos recursos gramaticais da língua. Nesse sentido, Bakhtin (2011 [1951-1953], p. 269) mostra que:

[...] a gramática e a estilística convergem e divergem em qualquer fenômeno concreto de linguagem: se examinamos apenas no sistema da língua estamos diante de um fenômeno gramatical, mas se o examinamos no conjunto de um enunciado individual ou do gênero discursivo já se trata de fenômeno estilístico. Porque a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico. Mas esses dois pontos de vista sobre o mesmo fenômeno concreto da língua não devem ser mutuamente impenetráveis nem simplesmente substituir mecanicamente um ao outro, devendo, porém combinar-se organicamente (na sua mais precisa distinção metodológica) com base na unidade real do fenômeno da língua.

Diante disso, Bakhtin (2004 [1942-1945]) esclarece que o ensino mecânico das regras gramaticais intimida os alunos, ou seja, faz com que se preocupem demasiadamente com as

inadequações que podem produzir, por isso, ficam receosos diante de qualquer expressão individual. Dessa forma, escrevem com a atenção voltada apenas à utilização adequada das regras da língua e não levam em conta a entonação, o gesto e o contexto extra verbal, elementos indispensáveis para o discurso efetivamente vivo.

Por isso, os alunos das séries finais podem escrever de maneira mais adequada estruturalmente, porém o enunciado tende a ser sem criatividade, pois os alunos não consideram a situação real de comunicação.

A língua tem um efeito poderoso nos processos de pensamento que a geram. Ajudar o estudante a assimilar a linguagem viva, criativa das pessoas exige um grande número e variedade de formas instrucionais e métodos. Entre essas formas, unidades na parataxe oferecem armas poderosas para se combater a linguagem editorial despersonalizada. À medida que os estudantes assimilam sentenças paratáxicas em sua linguagem escrita, os clichês despersonalizados e editoriais desaparecem e a entonação individual do escritor vai começar a aparecer. O instrutor precisa apenas oferecer orientação cuidadosa e flexível para facilitar este processo do nascimento da linguagem individual do estudante. (BAKHTIN, 2004 [1945], p. 337-338)

Assim, se o ensino de gramática ocorrer de maneira descontextualizada, o aluno fará uso das regras gramaticais mecanicamente em detrimento de dar vida e sentido ao discurso por ele produzido. O ensino contextualizado de gramática é que oferece ao sujeito a chance de tornar-se autor do próprio discurso, percebendo o poder do efeito de sentido que a adequação das formas gramaticais provoca nesse discurso.

Bakhtin (2011 [1951-1953], p. 289-290), em *Estética da Criação Verbal*, também ressalta a relevância do sistema estrutural da língua para expressar o querer dizer de todo falante:

A língua como sistema possui, evidentemente, um rico arsenal de recursos linguísticos – lexicais, morfológicos e sintáticos – para exprimir a posição emocionalmente valorativa do falante, mas todos esses recursos enquanto recursos da língua são absolutamente neutros em relação a qualquer avaliação real determinada. As palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes. A oração enquanto unidade da língua também é neutra e em si mesma não tem aspecto expressivo; ela o adquire (ou melhor, comunga com ele) unicamente em um enunciado concreto.

O autor salienta a importância das formas estruturais de uma língua, mostrando, no entanto, que qualquer palavra terá sentido somente se for contextualizada, pois o sentido das expressões utilizadas nos discursos nunca se esgota, porque sempre dependerá do contexto. A partir disso, entendo que a expressão da língua apenas em sua estrutura, desconsiderando o contexto que ela foi constituída, faz com que a língua se torne vaga, sem sentido.

Quando se analisa uma oração isolada, destacada do contexto, os vestígios do direcionamento e da influência da resposta antecipável, as ressonâncias dialógicas sobre os enunciados antecedentes dos outros, os vestígios enfraquecidos da alternância dos sujeitos do discurso, que sulcaram de dentro o enunciado, perdem-se,

obliteram-se, porque tudo isso é estranho à natureza da oração como unidade da língua. (BAKHTIN, 2011 [1951-1953], p. 306)

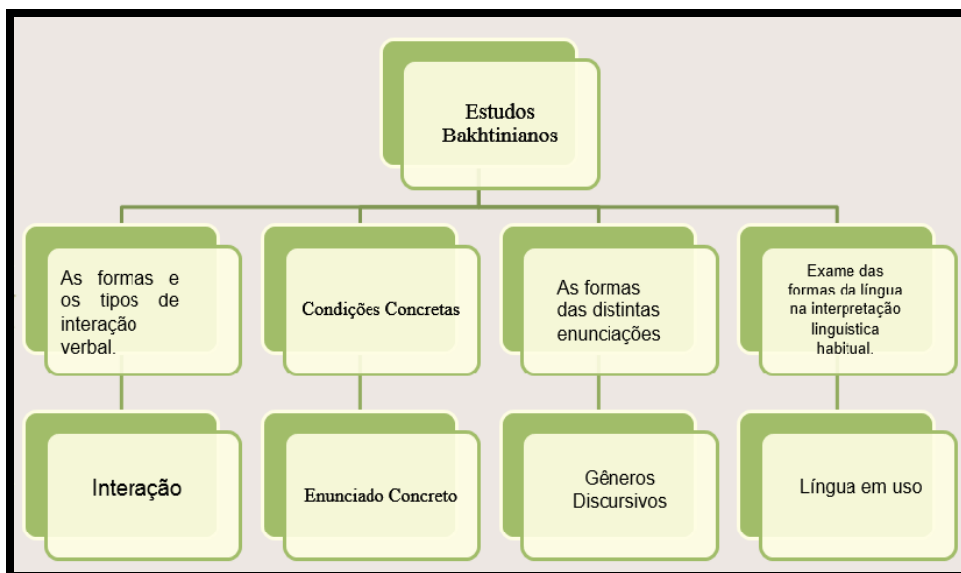
Nesse sentido, o autor afirma que a língua é o meio pelo qual a linguagem se concretiza na interação. Mas ele esclarece que, quando interagem, os sujeitos não utilizam frases ou orações, mas enunciados concretos, pois as pessoas apresentam atitudes responsivas diante dos enunciados que lhes são dirigidos. Por conseguinte, a oração enquanto unidade da língua é desprovida da capacidade de determinar imediata e ativamente a posição responsiva do falante. (BAKHTIN, 2011 [1951-1953])

Ressalto uma característica limitada do ensino tradicional: o foco somente na estrutura, sem considerar a discursividade. Bakhtin (2011 [1951-1953]) esclarece a natureza do enunciado: um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu direcionamento a alguém, o seu endereçamento. Ao fundamentar isso, ele afirma: “À diferença das unidades significativas da língua — palavras e orações —, que são impessoais, de ninguém e a ninguém estão endereçadas, o enunciado tem autor [...] e destinatário” (BAKHTIN, 2011 [1951-1953], p. 301).

Dessa forma, a essência do enunciado centra-se em seu endereçamento, já que sempre será direcionado a alguém, logo, ao contrário das unidades significativas da língua, sempre terá um autor e um interlocutor. Bakhtin (2011 [1951-1953]) explica que o enunciado não é uma unidade convencional, mas real, justamente porque se delimita pela alternância dos sujeitos envolvidos no discurso; portanto, o enunciado é compreendido como elemento da comunicação numa relação indissociável com a vida. Devido a isso, o enunciado é considerado um evento social e não pode ser reduzido a abstrações.

Como foi possível observar na obra de Bakhtin, há toda uma orientação sobre procedimentos didáticos que envolvem a interação entre o docente e o discente com a finalidade de desenvolver uma aprendizagem real e não artificial da língua. Assim, uma articulação dialógica entre os princípios metodológicos sugeridos por Mikhail Bakhtin em consonância com o embasamento teórico de cada uma das categorias relacionadas neste trabalho, mesmo não tendo como principal foco a aprendizagem, podem perfeitamente compor bases que podem ressignificar o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, assim como consta no quadro abaixo:

Figura 14 - Aspectos teórico-metodológicos dos estudos bakhtinianos



Fonte: Elaboração própria.

A partir da inter-relação entre a metodologia e a teoria proposta pelo conjunto das ideias da análise dialógica do discurso, o ensino-aprendizagem da língua portuguesa poderá, de modo fundamentado, alcançar o seu objetivo mais ampla e significativamente, já que inúmeras pesquisas indicam a incapacidade da escola de realizar o ensino da língua de modo que os alunos tenham suas competências leitoras e escritoras efetivamente desenvolvidas.

Toda essa abordagem foi decisiva para que o grupo de estudo que tratava da refacção da Proposta Curricular *Direito de Aprender* compreendesse e concordasse que os princípios bakhtinianos relacionados ao ensino de língua fossem as lentes que ampliariam a visão da proposta já existente.

Como grande parte do esforço estava canalizada para se apreender as possíveis categorias que contribuem para a compreensão do que torna diferentes os gêneros textuais dos gêneros discursivos, conhecer esses conceitos e perceber as implicações de seus usos como ancoragem para o ensino de língua materna poderá contribuir significativamente para uma aprendizagem mais adequada à atual heterogeneidade da língua, concebendo-a de modo mais flexível, crítico e adequado à realidade linguística das escolas de Juazeiro.

## 5 ENUNCIADO CONCRETO E GÊNEROS DISCURSIVOS: CONHECIMENTOS QUE REVELAM O CURRÍCULO DE LÍNGUA

“O centro organizador de toda a enunciação, de toda a expressão não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo.”  
(BAKHTIN, 2011 [1951-1953], p. 119)

Considerando o percurso definido para o registro desta pesquisa, após apresentar o arcabouço de parte da teoria do Círculo bakhtiniano, localizar epistemologicamente o lugar do currículo e tecer reflexões mais específicas acerca do currículo de língua portuguesa, retomo o foco da abordagem, destacado pelo *corpus* em análise, para que se encaminhe para uma análise dos resultados encontrados.

Tendo sido de maior destaque na análise da Proposta Curricular *Direito de Aprender*, a inconsistência em relação à orientação de gêneros textuais, bem como a formalização de aspectos estruturais desses, para melhor embasar este trabalho, partiremos da retomada do conceito da teoria do enunciado concreto e das especificidades dos gêneros discursivos para que se compreenda a opção teórico-metodológica proposta pelos projetos de letramentos e se demonstre como se configurou a nova versão da proposta curricular de língua portuguesa do município de Juazeiro-BA.

É importante demarcar que as discussões se encaminham para traçar uma possibilidade de identificação do que subjaz às orientações teórico-metodológicas e se propor um percurso que poderia embasar um currículo de língua materna de modo que contribua de forma efetiva para a formação de sujeitos com posições claras, livres e ideologicamente situadas.

Justificam esses esforços o fato de os avanços dos estudos linguísticos, os investimentos em novas políticas de ensino, os revisados livros didáticos e a utilização das atuais tecnologias aplicadas ao ensino não equivalerem, de modo verticalizado e satisfatório, ao avanço dos conhecimentos necessários ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa na perspectiva que se pretende.

### 5.1 A teoria do enunciado concreto e os gêneros discursivos

Já está suficientemente apresentada a importância do conceito de *enunciado* na construção bakhtiniana, de modo que recorrerei a uma breve síntese do que já foi dito no capítulo três, a fim de selar sua centralidade e melhor estabelecer as decorrências desse conceito

no contexto em que se pretende discutir. Para tanto, Souza (2002, p. 85, grifo meu) que nos lembra que:

Esse conceito estável intercambia-se e se une a outros conceitos: **palavra-enunciado, signo-enunciado, ato de fala-enunciado, obra-enunciado, texto-enunciado, discurso-enunciado, expressão-enunciado, ideia-enunciado**, enfim, uma série de conceitos que aqui se encontram na fronteira de várias disciplinas que tratam da linguagem e que recobrem pontos de vista histórico-fenomenológico, sociológico, ideológico, ético, estético e metalinguístico, num processo de interação orgânica.

Ao recuperar a distinção entre oração e enunciado, é possível observar que um enunciado vai muito além do significado que as palavras têm isoladamente, ou da mera concatenação dessas mesmas palavras numa oração, ainda que essa oração se apresente adequada tanto na sua estrutura quanto na sua semântica.

O enunciado reflete o resultado de uma série de interações vinculadas a contextos e realidades próprias. Para detalhar um pouco mais essa ideia, podemos pensar na dimensão da própria língua portuguesa. O português é a língua oficial numa dezena de países, mas ainda que haja uma mesma estrutura, cada região transforma seu uso de acordo com a realidade que lhe é própria. Significados, expressões, até mesmo os gestos, próprios de uma linguagem não-verbal, influenciam na nossa *interação* e enunciam algo que se espera que seja recebido pelo interlocutor.

Quando se amplia o escopo da comunicação para além de uma língua regional, percebemos, com ainda mais clareza, o impacto do contexto sobre o diálogo. Um mesmo sinal ou expressão que indique algo positivo numa região pode ter um significado totalmente diferente noutra ou simplesmente não significar coisa alguma, demandando para uma devida compreensão o contexto por trás disso que se enuncia.

Esse contexto que integra o enunciado é o que o torna concreto, existente. De outro modo, o enunciado seria abstrato e vazio, seria mera fórmula. No que concerne à comunicação, Bakhtin entende que esses enunciados concretos não são limitados, o contrário: justamente por se tratar de enunciados que refletem e refratam a existência, a interação com o outro, é que eles são únicos, pois cada experiência é uma e ilimitada, na medida em que as experiências são sempre novas e não cessam de acontecer.

Uma das passagens em que o autor explora esse conceito de concretude é dada em meio à discussão do *Problema da Morte*:

Quando o ser do outro vier determinar de uma vez por todas e indiscutivelmente o enredo fundamental de minha vida, quando as fronteiras da existência-inexistência axiológica do outro estiverem plenamente abarcadas por minhas fronteiras nunca dadas nem essencialmente vivenciadas, quando o outro for vivenciado (abrangido no

tempo) por mim do *natus est anno Domini*<sup>15</sup> ao *mortuus est anno Domini*<sup>16</sup>, ficará mais que evidente que esses *natus/mortuus*<sup>17</sup>, em toda sua **concretude** e força, não são, por princípio, vivenciáveis em relação a minha própria existência. (BAKHTIN, 2011 [1951-1953], p. 97, grifo meu)

Nesse trecho, o autor aponta dois momentos inevitáveis da existência de todos os seres, mas que, todavia, não compõem o arcabouço de experiências que definem estes mesmos seres. O que define e caracteriza o ser é a sua relação com o outro, característica que não está presente nem no nascimento, embora seja o momento em que iniciarão as relações com o outro e, por conseguinte, a existência, nem na morte, momento em que se encerram as experiências.

Esses episódios, por outro lado, ainda que não digam respeito à existência própria do ser, são momentos concretos e de valor existencial para aqueles que os presenciam, pois estes terão suas existências modificadas. De maneira geral, o que está sendo dito é que o que é concreto em nossas vidas, que preenche a nossa existência, é o que é proveniente das relações interpessoais existentes entre os sujeitos. É no convívio com o outro que nos definimos, e esse convívio é constituído na interação com o outro.

Retomando o dialogismo, lembro o que já destaquei acima: as relações dialógicas extrapolam o aspecto linguístico, isto é, “o todo do enunciado concreto é o produto da interação entre falantes num determinado contexto e no interior de uma situação social” (SOUZA, 2002, p. 76). A concretude, portanto, se caracteriza não pela forma linguística, mas pelo que a enxerta a partir das relações dialógicas presentes em cada contexto específico.

Isso que preenche o enunciado é exatamente aquilo que compreende a nossa ideologia. Como já apontado acima, o que está por trás dos enunciados que se emite não são meramente elementos da linguagem com um significado bem definido, não são meramente palavras, mas carregam o endosso de nossas concepções, de nossas compreensões e dos nossos valores.

É o que se depreende de Bakhtin, quando nos diz que os enunciados são reflexos de condições específicas e das finalidades de cada campo. Os enunciados, nesses termos, são o que o autor indica como sendo os gêneros, isto é, “determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2011 [1951-1953], p. 266). Esses três elementos, a saber, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, não apenas não são indissociáveis dos enunciados, como também são igualmente determinados pelas condições específicas de cada campo da comunicação, sendo, dos três, o estilo aquele que

---

<sup>15</sup> “Nasceu em tal ano d.C”. em latim

<sup>16</sup> “Morreu em tal ano d.C.” em latim

<sup>17</sup> “Nascer/morrer” em latim

representará a unidade do gênero do discurso a partir da temática e da composição de modos próprios de cada campo da comunicação.

No que diz respeito à temática, e limitando-nos ao campo da educação formal, a cada formação, o *gênero do discurso* pode variar. Numa disciplina das ciências exatas, que demanda uma maior abstração, faz parte da comunicação o uso de símbolos abstratos que representam a generalidade dos conceitos; em disciplinas de cunho mais histórico, é imprescindível que haja na comunicação elementos que estejam associados a fatos ocorridos no passado, isto é, registros documentais (fotografias, filmes, cartas, artefatos etc.); no campo da linguagem mais propriamente, também são diversos os recursos de comunicação, que dependerão de diversos fatores, como, por exemplo, se o que se comunica é real ou fictício, formal ou informal, e outros... ou seja, como já trouxe acima, cada campo de utilização da língua elabora seus próprios *gêneros do discurso* que atendam ao contexto que lhes é próprio.

Para o filósofo russo, a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana (BAKHTIN, 2011 [1951-1953]). Entretanto, toda essa heterogeneidade preocupa, uma vez que não raro os gêneros do discurso são concebidos de maneira abstrata e vazia, isto é, alheios ao contexto que os define, alheios à concretude.

A isto provavelmente se deve o fato de que a questão geral dos gêneros discursivos nunca foi verdadeiramente colocada. [...] eles foram estudados num corte da sua especificidade artístico-literária, nas distinções diferenciais entre eles (no âmbito da literatura) e não como determinados tipos de enunciados, que são diferentes de outros tipos, mas têm com estes uma natureza verbal (linguística) comum. (BAKHTIN, 2011 [1951-1953], p. 262-263)

Nesse debate, cabe recorrer a Volochínov, que, em seu ensaio *A Estrutura do Enunciado*, questiona sobre as modificações que ocorrem na linguagem, quando ocorrem e de que dependem, mas principalmente a ordem, ou sequência, em que tais modificações ocorrem. A sua resposta pode ser resumida no seguinte esquema: “(1) Organização econômica da sociedade; (2) Aspectos da comunicação social; (3) Interação verbal; (4) Enunciados; e (5) Formas gramaticais da linguagem” (VOLOCHINOV, 1981, p. 226). Os enunciados, como indicado, se formam apenas posteriormente, como produto da própria sociedade por meio da comunicação e da interação entre seus indivíduos.

Nesse sentido, Bakhtin chega a reconhecer que, em algum momento, ainda na antiguidade, essa preocupação com os enunciados tinha espaço. O autor lembra que, no campo da linguagem, os antigos desenvolveram bastante a retórica e intrinsecamente a ela havia considerações acerca da forma como cada orador se portava, dos efeitos das falas nos ouvintes, ou mesmo da aferição dos resultados provenientes do discurso. Por outro lado, desde esse tempo



as especificidades já se destacavam face aos enunciados: a especificidade dos gêneros retóricos (jurídicos, políticos) encobria a sua natureza linguística geral (BAKHTIN, 2011 [1951-1953], p. 263), o que para o autor revela exatamente esse descuido para com a natureza dos enunciados.

Essa natureza está nos enunciados concretos, nos gêneros do discurso. O que nos leva ao segundo elemento essencial dos enunciados, a *construção composicional*. Diante dessa heterogeneidade, se torna importante a investigação da composição desses enunciados. Aqueles enunciados mais simples e imediatos, são chamados de *gêneros discursivos primários*, a exemplo da réplica num diálogo, ou de uma carta enviada diretamente ao destinatário.

Da composição de gêneros mais simples se formam os *gêneros discursivos secundários*, que carregam uma maior complexidade, não só pela composição dos gêneros primários, mas também pelo fato de que a diversidade dos enunciados concretos é formada por inúmeras comunicações sociais e interações verbais que são únicas e irrepetíveis. Se numa interação direta com o outro está caracterizado um gênero primário, quando essa interação está inserida num romance, por exemplo, ela está inserida agora num todo complexo mediato de uma outra narrativa com muito mais elementos. Outro exemplo dos gêneros secundários pode ser observado no campo acadêmico em que é comum o diálogo com outros autores mediado pela pesquisa desenvolvida em suas obras. Cada uma dessas obras, por conseguinte, são um composto de outras comunicações e interações tornando tanto mais complexo o discurso quanto mais recente for, haja vista toda a comunicação gerada por um certo acúmulo de interações anteriores.

A diferença entre os gêneros primário e secundário (ideológicos) é extremamente grande e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades [...]. A própria relação mútua dos gêneros primários e secundários e o processo de formação histórica dos últimos lançam luz sobre a natureza do enunciado (e antes de tudo sobre o complexo problema da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia). (BAKHTIN, 2011 [1951-1953], p. 264)

Não podendo ser mais conciso, complementa: “todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto [...] opera inevitavelmente com enunciados concretos” (BAKHTIN, 2011 [1951-1953], p. 264). De maneira que se torna indispensável a investigação da natureza dos enunciados. O desconhecimento dessa natureza levará a uma fuga da concretude característica dos enunciados e, por conseguinte, redundará toda a análise do discurso num formalismo e numa abstração exagerada.

Dessa composição de enunciados concretos (primários e/ou secundários, orais e/ou escritos), unida às características próprias dos campos temáticos do discurso, é que se constitui

cada estilo discursivo próprio, ou seja, se constitui aquela unicidade de cada gênero do discurso. Nos debruçemos agora, portanto, neste terceiro elemento, a estilística.

Um primeiro elemento que pode ser apontado sobre o estilo é a individualidade, a capacidade do interlocutor de inserir no enunciado traços próprios de sua forma de se comunicar. Essa característica é muito comum nos gêneros da literatura ficcional, em que a comunicação é construída conforme a concepção daquele que a enuncia. Por outro lado, há gêneros nos quais a individualidade é menos propícia, são aqueles gêneros discursivos que demandam uma forma padronizada de comunicação, a exemplo de documentos oficiais, formulários, projetos, relatórios, entre outros.

Um outro elemento que pode ser apontado diz respeito aos estilos de linguagem ou funcionais:

Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais. (BAKHTIN, 2011 [1951-1953], p. 266)

Dentro de um determinado campo de comunicação, a exemplo dos campos profissionais, existem gêneros próprios que têm uma função dentro daquele campo, mas que não se aplicam necessariamente a outro campo, daí a indissociabilidade entre estilo, unidades temáticas e unidades composicionais. Mas, no âmbito desses estilos da linguagem, o que Bakhtin observa é que não há um consenso acerca de uma classificação geral e “tudo isso é resultado direto da incompreensão da natureza do gênero dos estilos de linguagem e da ausência de uma classificação bem pensada dos gêneros discursivos por campos de atividade” (BAKHTIN, 2011 [1951-1953], p. 267).

Em parte, a incompreensão da natureza do gênero dos estilos é um fator essencial a essa classificação. O autor afirma que, ainda que os estilos da linguagem possam ser *relativamente estáveis*, eles carregam algum grau de dinamismo e sofrem mudanças. Essas mudanças, todavia, estão indissolúvelmente ligadas às mudanças dos gêneros do discurso, às mudanças que sofrem os enunciados a partir do que os integra.

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode imigrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos (BAKHTIN, 2011 [1951-1953], p. 268).

## 5.2 Gêneros discursivos e gêneros textuais

À luz dos estudos de Mikhail Bakhtin e contribuições de Vygotsky – mas com distinto enfoque –, Jean Paul Bronckart ocupa-se da teoria do interacionismo sociodiscursivo que concebe a linguagem a partir da pluralidade de suas práticas, o que produz necessidade de adequações da linguagem e se realiza em diferentes tipos de textos. Dessa maneira, para Bronckart (2006, p. 72), “os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos”.

Para o teórico, os textos são resultados da instrumentalização de procedimentos estruturais diversos, das ações cognitivas e de seus modos de elaboração linguística. Por esse ângulo, os gêneros de textos são resultado dos elementos escolhidos entre os que existem “momentaneamente ‘cristalizados’” (BRONCKART, 2006, p. 143) ou em uso.

Adeptos e seguidores das ideias de Bronckart, os escritores Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que os gêneros textuais organizam as atividades práticas de linguagem e destacam que as capacidades de linguagem são aptidões requisitadas do estudante para a produção de um gênero textual para o qual precisa adaptar-se a características e modelos, além de dominar operações linguísticas.

Em síntese, o autor declara que uma atividade de linguagem requer a escolha de gêneros de textos, porém, dada a sua necessidade de variação, o que deve se constituir objeto de análise são os textos e não os gêneros. Os gêneros são unidades globais, os textos são elementos linguísticos infraordenados como o descrever, o narrar, e por isso passíveis de estudo.

Após essa breve menção originária, acrescento que esses estudos estão ancorados nas primeiras concepções da linguística textual, que tem como importante pesquisador o brasileiro Luiz Antônio Marcuschi a quem me deterei a fim de clarificar as implicações da abordagem de gêneros textuais e/ou discursivos na escola.

Assim como Bakhtin, Marcuschi (2003, p. 19) também parece reconhecer o aspecto histórico na formação dos gêneros textuais, definidos como sendo “fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social”. Mas, por outro lado, esses gêneros se apresentam como fruto de uma necessidade utilitarista ou pragmática da sociedade e não como resultado das mudanças da sociedade.

Naturalmente, a evolução da sociedade vai demandar novas soluções para novas questões que se impõem e, nesse sentido, a diferença basilar entre as perspectivas bakhtiniana dos

gêneros discursivos e marcuschiana dos gêneros textuais parece estar em definir o fundamento desses gêneros.

Vimos acima que a formação dos enunciados está atrelada a questões econômicas da sociedade, que acabam definindo o seu funcionamento, seguidas da percepção que os indivíduos têm daquilo que a sociedade nos oferece e da forma como estes mesmos indivíduos constroem a sua comunicação, de alguma maneira espontânea, para comunicar as suas percepções, alcançando os enunciados.

Já para Marcuschi (2003, p. 19), os

[...] gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sociopragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas.

Ainda que tais gêneros possam ser característicos também de campos de comunicação determinados culturalmente, o que parece definir os gêneros textuais como apresentados por Marcuschi é antes o uso que se pode fazer da linguagem. Se, nos gêneros discursivos, a linguagem é consequência natural da própria sociedade, na concepção dos gêneros textuais, aqui em destaque, a linguagem parece ser construída por demandas do uso.

Esse aspecto pode ser observado nas considerações acerca dos novos gêneros. Marcuschi acompanha Bakhtin na ideia de que novos gêneros são construídos a partir de outros já existentes. Todavia, esses novos gêneros não são provenientes de mudanças dos anteriores, mas muito mais de uma reutilização com uma finalidade pragmática.

A linguagem dos novos gêneros torna-se cada vez mais plástica, assemelhando-se a uma coreografia e, no caso das publicidades, por exemplo, nota-se uma tendência a **servirem-se de maneira sistemática dos formatos de gêneros prévios para objetivos novos**. Como certos gêneros já têm um determinado uso e funcionalidade, **seu investimento em outro quadro comunicativo e funcional permite enfatizar com mais vigor os novos objetivos**. (MARCUSCHI, 2003, p. 2, grifos meus)

Ainda que Marcuschi pareça em alguns momentos corroborar com a leitura de Bakhtin, a sua perspectiva sociopragmática parece um entrave para o ensino da língua que é demandado na sociedade contemporânea. A ideia parece ignorar, ou ao menos pormenorizar, o dinamismo da sociedade e considerar apenas o proveito do uso técnico adequado dos gêneros textuais por ele defendido.

A proposta desta pesquisa, alinhada à leitura mais ampla presente nos gêneros discursivos de Bakhtin, é a de que o ensino da linguagem não pode estar desvinculado do estudo de sua natureza, como enfatizado em diversas passagens pelo autor e por mim aqui reproduzidas. A

linguagem não parece ser um instrumento externo ao homem apenas para o uso na comunicação, mas é produto da sociedade e dos próprios sujeitos que a compõem.

A distinção do termo gênero textual ou gênero discursivo pode parecer simplista, neutra, mas não é. O fato de os documentos que orientam o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita usarem os dois termos indistintamente, como se fossem sinônimos, por exemplo, me leva a destacar a importância de ponderar sobre as consequências de se adotar, intencionalmente, uma das correntes teórico-metodológicas.

Essa retomada conceitual delinea o percurso pretendido por esta pesquisa e depreende que as correntes teóricas descritas até aqui estão apoiadas em conhecimentos difundidos pelo Círculo Bakhtiniano, mas, ainda que reconheçamos os avanços dessas teorias em seus determinados tempos e espaços, uma está centrada na concretude do texto e outra na produção sócio-histórica dos enunciados concretos e nessa diferença reside o cerne deste capítulo.

Os gêneros são compostos por textos e não devem ser separados do seu local social de produção do discurso, por esse motivo eles sempre se concretizam em produções. Os gêneros discursivos não são uma invenção abstrata, estarão vinculados às práticas sociais e a materialidade textual constitui-se uma parte dos dados. Para tanto eles são dotados de um protótipo básico criativo, mas sempre há variedades que aperfeiçoam essa composição de linguagem adaptando-se a determinados contextos.

A abordagem dos gêneros discursivos a partir dos novos desafios impostos pelas dinâmicas de interação da linguagem em substituição à sistemática clássica proposta pela didatização dos aspectos formais deles ou da exploração improdutivo dos tipos textuais, como a narração, descrição e dissertação ainda indicados em livros didáticos, manuais e documentos oficiais, são insuficientes para se refletir sobre as diferentes práticas sociais combinadas e interligadas em redes de relações sociais marcadas pelas ideologias dos interlocutores.

E, por tratar de didatização dos gêneros, vale a pena destacar que o estudo dos gêneros no âmbito escolar passa por um processo de fragmentação das partes composicionais para transformar-se em conteúdo curricular objetificado, estruturado com vistas a atender à função comunicacional e restringindo-se à finalidade educativa de modo superficial e improdutivo. Deste modo, descaracterizando o aspecto social, contextual que é essencial na perspectiva discursiva proposta neste trabalho.

O contrário disso seria estabelecer uma relação com o contexto de produção e vivência concreta, distante da artificialidade. Contemplando, assim, a cultura atravessada pela linguagem e naturalmente pelos aspectos ideológicos latentes nas representações da linguagem real e viva.

Dessa maneira, se aproximaria da exploração das intenções, dos não-ditos, e dos aspectos que envolvem a língua como meio de inserção e empoderamento nos diversos ambientes sociais.

O ensino de aspectos da linguagem a partir desses domínios ensejará compreender a linguagem como materialização histórica e ideológica das múltiplas esferas da sociedade. Quando se compreende a vinculação intrínseca entre a língua e as formações sociais de caráter político, se reconhecem os modos de existência dos interlocutores, o seu lugar na sociedade e o papel da linguagem nas relações concretas e representativas dos atos de interação verbal.

A linguagem é o ambiente favorável para manifestação e debate das diversas vozes que circulam na sociedade, ou seja, o caráter de troca social está iminentemente relacionado com a constituição da própria linguagem, por isso essa propriedade é definidora, já que o conteúdo linguístico e a própria linguagem são importantes para a existência dos sujeitos, e é nesse campo da intersubjetividade que se define a imaterialidade como produto ideológico que se estabelece como signo e por isso não está apenas na consciência, mas especialmente na concretude dos discursos.

É a partir deste entendimento que adoto o gênero do discurso proposto por Bakhtin como fio condutor do desenvolvimento do trabalho pedagógico de língua portuguesa. Essa perspectiva está vinculada à dimensão sócio-histórica de produção, assim como a ordem metodológica proposta pelo círculo para o estudo da língua já exposta no capítulo três – é por meio da interação verbal realizada no momento das enunciações e sempre vinculadas a ações concretas que as materialidades dos discursos são produzidas, sempre assentadas na situação de enunciação.

A opção lúcida e consciente de propostas teórico-metodológicas precede o conhecimento do que são e para que existem, por isso vale a pena analisar o processo de formação dos professores da área de língua materna, o acesso às atuais pesquisas na área; as propostas de formação continuada oferecidas pelos seus vínculos de trabalho, especialmente na rede pública em que se insere esta pesquisa. Não é meu foco discutir com profundidade sobre os fatores que justificam o desenvolvimento de um trabalho pedagógico não comprometido com as vinculações epistemológicas, apenas compreendo, na condição de professora-formadora da educação básica, a necessidade de também relacionar esse tema a outros vinculados ao ensino que possuem reflexos de práticas conservadoras nas aulas de língua portuguesa porque tradicionalmente os aspectos linguísticos se sobrepõem aos aspectos discursivos.

Não nego os avanços de muitas práticas na escola, mas ainda tímidas ou insuficientes para o tamanho da necessidade atualmente imposta. As transformações são lentas, mas saber que há o que transformar acalenta. Nas palavras de Freire (2009, p. 32): “[...] a promoção da

ingenuidade para criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípua da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”.

Destaco que o dispositivo de supressão dos aspectos ideológicos infiltrado no discurso da sociedade dominante, a que me refiro, está presente em diversos espaços sociais, inclusive na escola. Mantê-lo é importante para perpetuar as posições de exploração. Dessa forma, discurso, ideologia e poder não devem ser dissociados, já que – como exaustivamente afirmado aqui – as produções não são neutras, autônomas, nem ocorrem fora de contextos sociais concretos. Dito isso, tento justificar por que esse olhar é nebuloso e pouco difundido, além de ratificar que a exploração de gêneros discursivos pode se consolidar sim como prática de linguagem capaz de reconstruir o lugar do ensino de língua materna na escola.

O estudo da língua com suporte nos gêneros do discurso implica realizar o reconhecimento dos aspectos históricos da situação de enunciação, enfatizando parâmetros ligados à finalidade, à apreciação valorativa, ao tema e a outras pistas contextuais concretas e depois explorar indicações linguísticas que apresentam no texto as características da situação de comunicação. O foco torna-se centrado na construção dos sentidos e daí o estudante poderá inferir sobre algumas regularidades dos momentos de interação e também da materialização concreta dos enunciados produzidos. Portanto, não se refere à mera discussão terminológica. As consequências de se adotar uma ou outra concepção de estudos dos gêneros são diversas e precisam ser consideradas em qualquer âmbito.

Os contextos de enunciação característicos do surgimento do gênero, assim como a elaboração, circulação e recepção admitem conferir sentido ao discurso e isso o vincula a determinada esfera de comunicação de modo sócio-histórico. Assim sendo, o texto, apesar de essencial, não exaure a riqueza de conteúdo do gênero discursivo que está mais relacionado à atividade do dizer do autor em seu contexto. Isso evidencia que o foco de constituição do gênero está na realização dos enunciados concretos. Esse princípio aplicado ao ensino evitaria reduzir as análises à identificação de categorias da composição, já que os elementos existem e significam conjuntamente.

Um importante ponto a se observar quando se discute acerca de gênero discursivo e ensino é identificar em que lugar enunciativo o professor posiciona o estudante ao propor a produção de um texto? Esse critério é profundamente capaz de demonstrar a perspectiva de exploração dos gêneros porque, no âmbito do discurso, considera-se a importância de estimular a pensar sobre o que está para além da superfície do que é escrito, além de atender aos projetos de enunciação reais, mesmo em situação de transposição didática, importa não reduzir o ensino

a simulações artificiais, mas, em situações de aprendizagens, aproveitar situações reais de comunicação orais e escritas para exercitar o aprofundamento do estudo dos diversos gêneros que circulam na sociedade.

Cabe também refletir sobre quais gêneros discursivos priorizar. A escola, tradicionalmente, elege gêneros “escolares” para atividades relacionadas à produção de texto. O fim está correlacionado à promoção e avaliação da aprendizagem e esses exercícios geralmente estão bem distantes dos conhecimentos necessários para se escrever e compreender os que serão necessários na vida. Por outro lado, a escola que estiver atenta à necessidade do desenvolvimento de conhecimentos que propiciam uma atuação cidadã deverá dedicar-se a praticar os inúmeros discursos que existem fora dos muros das escolas.

Deste modo, os currículos não podem desconsiderar os desafios que implicam a didatização dos gêneros, e o risco de simplificá-los a “gêneros escolarizados” é real. A posição enunciativa proposta ao estudante deixa escapar as intenções que operam em favor de que língua se estuda na escola. Para que se aproxime do que será importante conhecer para se ter a condição esperada, é preciso exercitar para além da metaprática discursiva – aquela em que o aluno executa a escrita do gênero notícia não para divulgar algo real ocorrido e que terá um leitor real, mas para provar que domina as definições do gênero praticado metalinguisticamente.

De outro modo, o meio de realização dos gêneros em texto instaura os sentidos pretendidos a partir de uma dada proposta. De modo consequente, não convém analisar de forma isolada o tema, o estilo e a forma de composição porque texto e discurso são concretizados em gêneros discursivos e mantêm entre si um vínculo de estreita correlação. Uma abordagem conjunta tornará significativo ler, produzir, analisar, pesquisar, enfim, estudar gênero na escola é diferente de demonstrá-lo ou transmiti-lo, restringindo todo o seu conteúdo exclusivamente ao modelo de composição.

Ilustram a restrição ao modelo de composição duas propostas de produção de textos que foram socializadas pela professora participante Michella, quando no penúltimo encontro de reelaboração da proposta, num momento em que se refletia sobre as discussões teóricas que nos faziam construir as diferenças entre as duas possibilidades de abordagem, nos apresentou duas propostas para o 6º ano de uma escola localizada na sede do município.

A proposta 01 propõe a produção de um texto de opinião, mas antes disso há uma descrição das características aconselháveis para a produção de um “bom texto”, com fonte expressa. A proposta é ler um texto de opinião que trata sobre cada indivíduo ser responsável por sua conduta e, a partir deste, o estudante deverá produzir um texto de opinião sobre as relações de convivência entre as pessoas da escola.




A proposta 02 está relacionada à produção de carta pessoal. Na proposta também está clara a preocupação central com a descrição minuciosa das características composicionais do gênero, em seguida um modelo de carta pessoal e depois há um enunciado propondo a escrita de uma carta pessoal para um amigo falando sobre a amizade.

A professora explicou que pesquisou na internet proposta de produção de texto para realizar com os estudantes e fez adaptações. E naquela circunstância tinha a melhor das intenções em fazer algo organizado que pudesse ser diferente das outras atividades já propostas em sala, mas todas tinham o mesmo teor. Até ali era suficiente propor atividades que ajudassem a fixar a estrutura dos gêneros, porém ela só se sentia à vontade para dividir com o grupo porque, depois das pesquisas e estudos coletivos, ela tinha sido capaz de melhor compreender como poderia ser ressignificada a abordagem e compreensão dos gêneros discursivos.

No autorrelato, Cleide discorreu assim sobre o desenvolvimento profissional:

Participar desse momento foi construtivo, para mim, nos âmbitos pessoal e coletivo. A oportunidade de dialogar com colegas do mesmo contexto, com angústias e aspirações semelhantes (e dissemelhantes), ampliou a minha percepção acerca do que nos era oferecido e do que necessitamos para uma prática significativa, não só para as/os alunas/os, mas para a nossa contribuição com a área em que atuamos e com nosso próprio desenvolvimento enquanto profissionais. Há, também, uma gratificação por contribuir, diretamente, com essa renovação de rede.

Figura 15 - Proposta 01

  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E JUVENTUDE**  
**DIAGNÓSTICOS INICIAIS DE LEITURA E DE PRODUÇÃO DE TEXTO**  
**6º ANO**

ESCOLA: \_\_\_\_\_  
 PROFESSOR (A): \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 ESTUDANTE: \_\_\_\_\_

**DIAGNÓSTICO INICIAL DE PRODUÇÃO DE TEXTO**  
**6º ANO**  
 Gênero Textual: **TEXTO DE OPINIÃO**

É comum encontrar circulando no rádio, na TV, nas revistas, nos jornais, temas polêmicos que exigem uma posição por parte dos ouvintes, espectadores e leitores, por isso, o autor geralmente apresenta seu ponto de vista sobre o tema em questão através do **texto de opinião**.

Nos gêneros argumentativos, o autor geralmente tem a intenção de convencer (persuadir) seus interlocutores e, para isso, precisa apresentar bons argumentos, que consistem em verdades e opiniões.

O texto de opinião é fundamentado em impressões pessoais do autor do texto e, por isso, são fáceis de contestar.

Para produzir um bom texto de opinião é aconselhável seguir algumas orientações. Observe:

- Após a leitura de vários pontos de vista, anote num papel os argumentos, que mais lhe agradam, sobre o tema, eles podem ser úteis para fundamentar o ponto de vista que você irá desenvolver.
- Ao compor seu texto, leve em consideração o interlocutor: quem irá ler a sua produção. A linguagem deve ser adequada ao gênero e ao perfil do público leitor.
- Escolha os argumentos, entre os que você anotou, que podem fundamentar a ideia principal do texto de modo mais consciente e desenvolva-os.
- Pense num enunciado capaz de expressar a ideia principal que pretende defender.
- Pense na melhor forma possível de concluir seu texto: retome o que foi exposto, ou confirme a ideia principal, ou faça uma citação de algum escritor ou alguém importante na área relativa ao tema debatido.
- Crie um título que desperte o interesse e a curiosidade do leitor.
- Após o término do texto, releia e observe se nele você se posiciona claramente sobre o tema, se a ideia está fundamentada em argumentos fortes e se estão bem desenvolvidos; se

a linguagem está adequada ao gênero, se o texto apresenta título e se é convidativo e, por fim, observe se o texto como um todo é persuasivo.

Reescreva-o, se necessário.

Por Marina Cabral  
Especialista em Língua Portuguesa e Literatura  
Equipe Brasil Escola

Leia atentamente o Texto de Opinião e, a seguir, produza o seu texto:

**CADA INDIVÍDUO É RESPONSÁVEL POR SUA CONDUTA**

Cassildo Souza

Atribuir à sociedade, como um todo, a culpa por certos comportamentos errôneos não parece, em minha maneira de pensar, uma atitude sensata. Costumamos ouvir por aí coisas do tipo "O Brasil não tem mais jeito", "O povo brasileiro é corrupto por natureza", "Todas as pessoas são egoístas" e frases afins. Essa é uma visão já cristalizada no pensamento de boa parte de nosso povo.

Entretanto, se há equívocos, se existem erros, se modos ilícitos são verificados, eles sempre terão partido de um indivíduo. Mesmo que depois essas práticas se propaguem, somente serão contaminados, por elas, aqueles que assim as desejarem. Uma corporação que, por exemplo, está sob investigação criminal em decorrência da ação de alguns de seus componentes, não estará necessariamente corrompida em sua totalidade. Aliás, a meu juízo, isso é quase impossível de acontecer.

É preciso compreender que nem todo mundo se deixa influenciar por ações fraudulentas. De repente, o que alguém acha interessante pode ser considerado totalmente inviável por outra pessoa e não acredito que seja justo um ser humano ser responsabilizado apenas por fazer parte de um grupo "contaminado", mesmo sem ele, o cidadão, ter exercido qualquer coisa que comprometa a sua idoneidade moral.

Todos sabemos que um indivíduo é constituído suficientemente para pagar por suas falcatruas. Por isso, não concordo que haja julgamento geral. É preciso que saibamos separar o bom do ruim, o honesto do corrupto, o bom-caráter do mau-caráter, o dissimulado do verdadeiro. Todos têm consciência do que seja certo ou errado e devem carregar sozinhos, o fardo de terem sido desleais, incorretos e vulgares, sem manchar a imagem daqueles que, por vias do destino, constituem certas facções que não apresentam, totalitariamente, uma conduta legal.

Fonte Adaptada:  
<http://centraisdebras.riocentro.com.br/>

**HORA DE PRODUZIR**

Após leitura sobre as características do gênero textual acima e do texto "Cada indivíduo é responsável por sua conduta", produza um **Texto de Opinião** sobre as **relações de convivência entre as pessoas de sua escola**.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Figura 16 - Proposta 02

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E JUVENTUDE**  
**DIAGNÓSTICOS INICIAIS DE LEITURA E DE PRODUÇÃO DE TEXTO**

Escola: \_\_\_\_\_  
 Professor(a): \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 Educando(a): \_\_\_\_\_

**DIAGNÓSTICO INICIAL DE PRODUÇÃO DE TEXTO**  
**6º ANO**  
 Gênero Textual: **CARTA PESSOAL**

A **Carta Pessoal** é um tipo de texto epistolar utilizado geralmente entre indivíduos que apresentam certa aproximação (amigos, familiares, etc.). Ainda que seja pouco utilizada atualmente, visto a expansão da tecnologia (e-mail, redes sociais, etc.), há pessoas que preferem escrever no papel (texto manuscrito) e enviar as cartas via correio.

**Características**

As principais características da Carta Pessoal são:

- Presença de destinatário (interlocutor) e remetente (locutor);
- Uso de linguagem formal ou informal;
- Texto de ordem sentimental e subjetiva;
- Texto geralmente breve;
- Escritos na primeira pessoa do singular;
- Tema livre (sejam fatos do cotidiano, acontecimentos).

**Estrutura**

Dependendo da proximidade entre o destinatário e o remetente, as cartas pessoais não seguem uma estrutura padrão. No entanto, vale lembrar que, como gênero epistolar, ela apresenta uma estrutura básica:

- Local e Data:** São colocados acima de qualquer informação.
- Vocativo:** O nome do destinatário aparece logo abaixo do local e da data. Pode também ser substituído (ou estar junto ao nome) por expressões de saudações (caro amigo, tia querida, etc.).
- Corpo do texto:** Conta com a introdução, desenvolvimento e conclusão do que se pretende informar.
- Despedida:** Saudações do remetente que podem ser de cunho formal ou informal, por exemplo, "atenciosamente" ou "beijos carinhosos e forte abraço".
- Assinatura:** Para finalizar a carta, o remetente assina seu nome abaixo das saudações de despedida. Nas cartas pessoais, geralmente é escrito somente o primeiro nome.

• Leia atentamente a Carta Pessoal e, a seguir, produza o seu texto:

Uberlândia-MG, 30 de abril de 2013.

Querido amigo,

Só eu sei como você é desatento e despreocupado com as regras de boas maneiras. Conforme nossa amizade foi solidificando-se, acostumei-me com o seu jeito e aprendi que, quando você se esquece das datas de aniversário de seus amigos ou não responde alguns "e-mails", não tem a intenção de magoar ninguém, pois, por trás desses descuidos, não há desavenças pessoais. No entanto, agora você está com um "smartphone", posso tentar lhe ajudar a romper com essa falta de gentileza mais facilmente.

Sei que a sociedade moderna capitalista, na qual vivemos, contribui muito para acenar em nós sentimentos individualistas. Logo, as pessoas estão quase sempre apressadas para cumprirem seus muitos afazeres. Nesse sentido, a pressa favorece que sejamos, por vezes, deseducados e grosseiros, por exemplo, no trânsito. Porém, eu quero lhe mostrar que todo esse estresse só tende a lhe fazer mal, tornando-o um cara agressivo e desequilibrado.

Para sua própria saúde física e mental, é importante que você mantenha com as pessoas próximas relações harmoniosas, portanto responda, mesmo na Internet, os convites de seus amigos até quando não houver meios de vir aos encontros propostos por eles. Além disso, pare com essa sua mania de atender o celular durante o almoço ou no meio de conversas. Entenda que a pessoa ao seu lado quer a sua companhia e atenção. Garanta-lhe que o mundo não acabará se seu telefone ficar desligado por poucos minutos.

Espero, querido, que você compreenda minha iniciativa, pois não pretendo lhe dar lições de moral, mas somente demonstrar a você que a convivência com aqueles que gostamos pode ser bem mais agradável. Olha só! Você não precisa e nem deve ser falso na tentativa de ser mais gentil. Só seja mais gentil com aquelas pessoas pelas quais tem apreço. Até porque, creio que a gentileza só faz sentido, quando parte de intenções genuínas e sinceras. Não se esqueça! Estou aguardando notícias suas, mas se quiser pode responder via SMS.

Com muitas saudações, Josefa

Fonte Adaptada:  
<http://www.operaf10.com.br/2014/02/redacao-generos-textuais-carta-pessoal.html>

**HORA DE PRODUZIR**

Após leitura sobre as características do gênero textual acima e do texto, produza uma **Carta Pessoal** para um (a) amigo (a), falando sobre a amizade de vocês.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

O fato de as escolas explorarem gêneros que não fazem parte da rotina dos estudantes, que eles até podem conhecer fora da escola, mas nem sempre os reconhecem, devido à exploração distante do uso concreto, torna impossível a ênfase a partir da enunciação oriunda dos diversos contextos sociais, por isso enfatizo a necessidade de se refletir sobre qual lugar enunciativo propomos que seja ocupado pelos alunos na escola. Nas palavras de Rojo e Barbosa (2015, p. 26):

Os tipos de texto mais conhecidos – descrição, narração, dissertação/argumentação, exposição e injunção – vêm sendo ensinados e solicitados pela escola há pelo menos uma centena de anos, o que faz deles também gêneros escolares, que somente na escola circulam, para ensinar o “bem escrever”. Na escola, escrevemos narrações; na vida, lemos notícias, relatamos nosso dia, recontamos um filme, lemos romances (gêneros textuais). Na escola, redigimos uma “composição à vista de gravura” (descrição); fora dela, contamos como decoramos nosso apartamento, instruímos uma pessoa sobre como chegar a um lugar desconhecido. Na escola, dissertamos sobre um tema dado; na vida, lemos artigos de opinião, apresentamos nossa pesquisa ou relatório, escrevemos uma carta de leitor discordando de um articulista. Os gêneros de texto, portanto, não são classes gramaticais para classificar textos: são entidades da vida. Dão nome a uma “família de textos”.

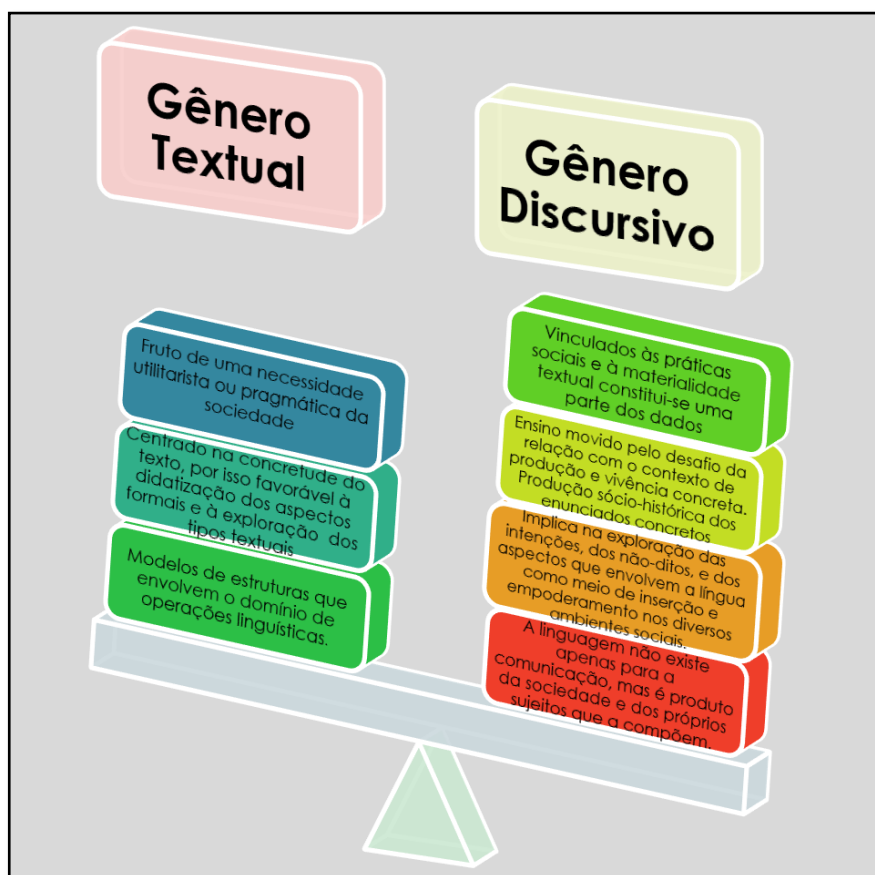
Diante do exposto, considero que estudar os gêneros do discurso respeitando os aspectos extra discursivos é compreender esse estudo para além dos fins exclusivamente escolares e considerar preponderantes as emergências sociais demandadas das situações específicas não restritas aos alunos, mas comuns para os usuários da língua materna que assumem posições de enunciação conscientes de seus interesses. Será inútil o papel do estudo da linguagem na escola se continuar produzindo, conforme afirma Rodrigues (2000, p. 207), “modelos de gêneros que não encontram referência nas práticas de linguagem escrita fora da sala de aula”.

Em outros termos, o papel da abordagem dos gêneros discursivos na escola é proporcionar a produção de enunciados concretos que se sobreponham aos anseios escolares e aos gêneros textuais escolarizados. É imprescindível refletir sobre as questões que subjazem às práticas que são absolutamente contrárias ao desenvolvimento crítico – que é urgente – e cabe à escola criar condições de desenvolvê-lo para além dos discursos dos currículos oficiais exaustivamente descritos no capítulo dois desta pesquisa.

Os valores ideológicos são importantes conteúdos na perspectiva de abordagem dos discursos em sala de aula e a ideologia está profundamente pautada nos estudos de Bakhtin e o círculo e na visão de currículo apoiada neste trabalho. A ideologia representa o discurso enunciado em situações livres e, como assevera Santos (2019, p. 385), “[s]eja como for, ninguém, nem nenhuma comunidade pode se libertar a não ser na sua própria língua”. Portanto, é nessa direção que deve ocorrer o enfoque dos estudos dos gêneros em sala de aula.

No quadro a seguir, apresento uma síntese breve desta subseção teórico-metodológica e, em sequência, tratarei das implicações desses conhecimentos para esta pesquisa.

Figura 17 - Quadro-síntese



Fonte: Elaboração própria.

Retomo uma das motivações de realização desta pesquisa que foi conhecer os fundamentos capazes de identificar quais as diferenças entre a exploração de gêneros textuais e gêneros discursivos que impulsionou a refacção da Proposta Curricular *Direito de Aprender*. As discussões acima descritas foram tratadas com o grupo de professores dispostos a reconstruir o currículo de Juazeiro-Ba. E, diante da situação de formalização dos gêneros textuais presentes e orientados na versão anterior da Proposta Curricular, se consolidou o momento de estudar e construir alternativas viáveis e coerentes com o que se pretendia para essa nova versão.

No autorrelato escrito por Cleide, ela explica como se deu o processo de revisão dos gêneros:

Para essa nova formulação, foram elencados gêneros discursivos comuns ao cotidiano das/os estudantes, sem, contudo, desprezar aqueles exigidos em situações sociocomunicativas mais formais. Isso, a partir de análises e discussões protagonizadas por professoras/es da rede municipal de ensino (formadoras/es e em

sala de aula), em outras palavras, por profissionais que conhecem, de fato, o documento a ser revisto. Essa reelaboração coletiva representa um passo importante na consolidação de um ensino-aprendizagem horizontal, centrado na realidade de professores e estudantes.

Conforme descrito pela professora, analisamos cada um dos gêneros sugeridos de acordo com a série e unidade em que estava proposto e, para além disso, o que constava nas competências e habilidades descritas que poderia sinalizar a abordagem metodológica esperada. Além de uma quantidade exorbitante para cada série, encontramos muitos “gêneros escolares”, a exemplo do conto, romance, diário – que ninguém usa mais – e outros facilmente encontrados em livros didáticos.

Assim como os conteúdos, as competências e habilidades descritas foram minuciosamente analisadas e com muito cuidado. Após os estudos coletivos, pudemos também reconstruir o discurso presente na versão anterior da proposta curricular, para que esta versão pudesse ser mais enfática na perspectiva de trabalho ligado aos aspectos discursivos e extratextuais, não somente textuais como era composto antes, especialmente, no que se referia ao trabalho voltado para o estudo dos gêneros discursivos, objeto desta pesquisa.

A seguir, uma breve demonstração de competência a ser desenvolvida na I unidade do 9º ano nas versões antiga e atual da proposta *Direito de Aprender*.

Versão Antiga	Versão atual
<b>Competência I</b>	<b>Competência I</b>
<p>✓ Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto. (JUAZEIRO, 2011, p. 18)</p>	<p>✓ Compreender as características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados (referindo-se a contos populares e de suspense), de modo a compará-los e apontar individualidades, contextualizando cada um às suas situações comunicativas, reconhecendo-os como recurso de manifestação de sentidos, valores, estilos e ideologias. (JUAZEIRO, 2018, p. 22)</p>

Fonte: Elaboração própria.

Como se vê, a revisão se deu tanto em nível da quantidade de gêneros apontados por série e unidade, como principalmente no encaminhamento teórico-metodológico indicado para

o desenvolvimento da competência descrita. Na versão antiga, os aspectos formais estão claramente expostos, apontando para a prevista didatização dos gêneros e suas categorias. Na versão atual, há um esforço em, além de diminuir a quantidade, priorizar os gêneros que são mais próximos entre si, não juntar muitos e subordiná-los à tipologia, quando apontados para os aspectos narrativos, assim como descrito na primeira versão. Há especialmente o reconhecimento do discurso como manifestação de sentidos, valores, estilos e ideologias, além de citar também as características linguísticas destes que também são importantes para o desenvolvimento da competência ligada à compreensão do gênero discursivo.

Amorim (2014), ao se referir ao conceito “gêneros” para Bakhtin, menciona que a aprendizagem dos estilos deve sempre estar vinculada diretamente aos gêneros. No momento em que o estilo passa de um gênero a outro, transforma não apenas o sentido, o eco do estilo, mas faz novo o gênero em questão. Deste modo, “[I]á onde há estilo, há gênero” (AMORIM, 2014, p. 111).

A descrição desse processo para a professora Sandra teve ênfase em outros aspectos:

Com relação à metodologia aplicada, tivemos estudo dirigido e dialogado, que proporcionaram os registros, a divisão de grupos por ano/série para enxugar ou ampliar o quantitativo de gêneros textuais, que deveriam ser aplicados, houve análise de materiais pedagógicos de diversos autores da educação básica além da BNCC no que diz respeito às competências e habilidades. Nos nossos diálogos, as falas de vários autores da área de Linguística e outras serviram de base para que pudéssemos compreender cada linha de pesquisa deles e suas contribuições. [...] Acredito que havia uma necessidade constante de realizar uma refacção da proposta na época em virtude do aparecimento e desaparecimento de alguns gêneros discursivos, que ora estavam em uso, pois a língua é viva e dinâmica, porém, alguns foram deixando de existirem com o advento da Internet e sua massificação. (sic)

Nas primeiras linhas desse relato, a sua autora conta o que será ilustrado com fotos a seguir: os meios que utilizamos para construir o mapa de gêneros como sugestão de abordagem nas aulas de língua materna nas séries finais do ensino fundamental. O material lido apontava para a necessidade de abordar gêneros na perspectiva discursiva e também lembrar de contemplar que eles podem estar vinculados a diferentes manifestações e suportes. Por isso, para uma melhor organização, fizemos uma vasta pesquisa que triangulava os gêneros apontados pela BNCC, os indicados pela maioria dos autores de seis coleções de livros didáticos aprovados pelo MEC, os que existiam na versão anterior da proposta e também os originários da experiência do trabalho pedagógico realizado pelos professores sujeitos desta pesquisa. Depois disso, buscamos identificar a base de produção mais comum a eles – mais comum porque isso é muito relativo – e classificamos em escrita, oral e digital. Construímos numa lousa esse mapa que também buscava evitar a repetição e instituir alguma gradação com relação ao nível de elaboração e série dos estudantes, como se vê nas imagens a seguir:

Figura 18 – Quadros de gêneros por série

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano
I	• Recado oral • Parlando • Lanche • Narrar	• Fábula * • Parábola de Roda • Bilhete NARRAR	• Poema * • Adivinha oral • Lenda	• Texto literário oral • Conto de mistério • Amodola NARRAR	• Crônica satírica • Conto Fantástico • Parábola (oral) NARRAR	• Mito (oral) • H.G. • Mito * NARRAR	• Narração oral • Fábula • Conto
II	• Autobiografia • Letra de convite * • Telefunema oral • Relatar	• Relato pessoal (oral) • Biografia * • Notícia RELATAR	• Depoimento oral • Relato de Experiência • Síntese * RELATAR	• Propósito (oral) • Carta Pessoal • Causos * RELATAR	• Palésstra (oral) • Relato histórico * • Fupontagem RELATAR	• Testemunho (oral) • Email • Poesia social * RELATAR	• Tutorial • Blog
III	• Poema de foga • Instruções de montagem • Dinâmicas • Instruir	• Mandado de detenção oral • Instruções de uso • Receita culinária INSTRUIR	• Texto de Suportado • Explicação de habituado • Foto (gráfico) EXPOR	• Texto de divulgação científica • Entusiasta EXPOR	• Seminário (oral) • Resumo de textos explicativos EXPOR	• (oral) • Receita culinária INSTRUIR	• Seminário científico • Tabela/gráfico EXPOR
IV	• Minuto de • Manhã • Carta de • Ex-130	• Entusiasta (oral) • Cartão • Aerostico * • V.POR	• Debate (oral) • Resenha crítica • Propaganda • Argumentar	• Debate (oral) • Resenha crítica • Propaganda • Argumentar	• Carta-papo (diálogo) • Ucesso de • Change • Ensaio literário * • Carta de leitor ARGUMENTAR	• Jornal-fábula (oral) • Propaganda (oral) • Resenha crítica • Carta de leitor ARGUMENTAR	• Contum • Artigo de

	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano
	• Fábula * • Parábola de Roda • Bilhete NARRAR	• Poema * • Adivinha oral • Lenda	• Texto literário oral • Conto de mistério • Amodola NARRAR	• Crônica satírica • Conto Fantástico • Parábola (oral) NARRAR	• Mito (oral) • H.G. • Mito * NARRAR	• Narração • Fábula * • Conto	• Crônica • Narrativa
	• Relato pessoal (oral) • Biografia * • Notícia RELATAR	• Depoimento oral • Relato de Experiência • Síntese * RELATAR	• Propósito (oral) • Carta Pessoal • Causos * RELATAR	• Palésstra (oral) • Relato histórico * • Fupontagem RELATAR	• Testemunho (oral) • Email • Poesia social * RELATAR	• Tutorial de • Blog • Poesia social * RELATAR	• Enquete • Foto/l (Redes)
	• Poema de foga • Instruções de montagem • Dinâmicas • Instruir	• Mandado de detenção oral • Instruções de uso • Receita culinária INSTRUIR	• Texto de Suportado • Explicação de habituado • Foto (gráfico) EXPOR	• Texto de divulgação científica • Entusiasta EXPOR	• Seminário (oral) • Resumo de textos explicativos EXPOR	• (oral) • Receita culinária INSTRUIR	• Seminário científico (oral) • Tabela/gráficos EXPOR
	• Minuto de • Manhã • Carta de • Ex-130	• Entusiasta (oral) • Cartão • Aerostico * • V.POR	• Debate (oral) • Resenha crítica • Propaganda • Argumentar	• Debate (oral) • Resenha crítica • Propaganda • Argumentar	• Carta-papo (diálogo) • Ucesso de • Change • Ensaio literário * • Carta de leitor ARGUMENTAR	• Jornal-fábula (oral) • Propaganda (oral) • Resenha crítica • Carta de leitor ARGUMENTAR	• Contum • Artigo de • Editorial

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano
I	• Recado oral • Parlando • Lanche • Narrar	• Fábula * • Parábola de Roda • Bilhete NARRAR	• Poema * • Adivinha oral • Lenda	• Texto literário oral • Conto de mistério • Amodola NARRAR	• Crônica satírica • Conto Fantástico • Parábola (oral) NARRAR	• Mito (oral) • H.G. • Mito * NARRAR	• Narração • Fábula * • Conto	• Crônica • Narrativa
II	• Autobiografia • Letra de convite * • Telefunema oral • Relatar	• Relato pessoal (oral) • Biografia * • Notícia RELATAR	• Depoimento oral • Relato de Experiência • Síntese * RELATAR	• Propósito (oral) • Carta Pessoal • Causos * RELATAR	• Palésstra (oral) • Relato histórico * • Fupontagem RELATAR	• Testemunho (oral) • Email • Poesia social * RELATAR	• Tutorial de • Blog • Poesia social * RELATAR	• Enquete • Foto/l (Redes)
III	• Poema de foga • Instruções de montagem • Dinâmicas • Instruir	• Mandado de detenção oral • Instruções de uso • Receita culinária INSTRUIR	• Texto de Suportado • Explicação de habituado • Foto (gráfico) EXPOR	• Texto de divulgação científica • Entusiasta EXPOR	• Seminário (oral) • Resumo de textos explicativos EXPOR	• (oral) • Receita culinária INSTRUIR	• Seminário científico (oral) • Tabela/gráficos EXPOR	• Seminário científico • Tabela/gráficos EXPOR
IV	• Minuto de • Manhã • Carta de • Ex-130	• Entusiasta (oral) • Cartão • Aerostico * • V.POR	• Debate (oral) • Resenha crítica • Propaganda • Argumentar	• Debate (oral) • Resenha crítica • Propaganda • Argumentar	• Carta-papo (diálogo) • Ucesso de • Change • Ensaio literário * • Carta de leitor ARGUMENTAR	• Jornal-fábula (oral) • Propaganda (oral) • Resenha crítica • Carta de leitor ARGUMENTAR	• Contum • Artigo de • Editorial	• Contum • Artigo de • Editorial

Fonte: Elaboração própria

Nesse momento, o grupo externalizou o quanto é desafiador compor um currículo prévio que tem a vantagem de ser pensado por quem conhece razoavelmente as realidades das escolas e alunos da rede municipal de Juazeiro, mas, por outro lado, melhor seria compor esses objetos do conhecimento a partir das necessidades geradas por cada grupo de estudante, de cada turma, de cada série, de cada turno, de cada escola e de cada localidade. Entre o ideal e o real existe a ponderação da necessidade também de uma unidade de referência – já que estamos nos referindo a uma rede municipal composta por mais de cem escolas – que poderia ser adaptada a qualquer especificidade para que, deste modo, tornasse o trabalho possível e mais adequado às diversas particularidades. A nova proposta, então, surgia como um mapa com possíveis caminhos, mas primando pela autonomia para definição do melhor percurso para cada realidade, a versão final deste quadro de sugestões está na Figura 07.

Este grupo de professores já era bem diverso em nível de formação e experiências, mas estávamos cientes que, na totalidade da rede, essa diversidade seria ampliada e, por isso, a todo momento era objeto de nossa discussão ponderar como os colegas compreenderiam a proposta e quais as condições reais de sua aplicação. Acredito que esse movimento de nos preocupar em considerar as diferentes condições tenha sido favorável para pensarmos algo realmente mais próximo da realidade que se vive nos diferentes pontos da nossa cidade.

Esse posicionamento, concretizado no empenho do grupo de professores, me faz lembrar a Teoria do Ato Responsável de Bakhtin (1997, p. 62) no momento em que afirma: “o fundamento do ato encontra-se em comunhão com a totalidade”, ou seja, o ato responsável não se faz ou se desfaz numa ação técnica, se fosse assim não seria um ato ético, mas sim técnico. E continua: “um tal ato ético não deve separar teoria e pensamento, mas incluí-los dentro de si como momentos necessários e plenamente responsáveis”.

Ainda por considerar a importância de tornar o proposto no novo currículo de Língua Portuguesa nas escolas de Juazeiro algo fundamentado teoricamente, coerente ideologicamente e exequível metodologicamente, foi que estudamos e encontramos respostas teórico-metodológicas para alinhar princípios da teoria dialógica da linguagem com a abordagem ideológica de letramento como modo de tornar possível tanto as categorias, quanto a aplicabilidade dessa perspectiva por meios do projetos de letramentos que serão pormenorizados na seção seguinte.

### **5.3 Projetos de letramentos como percurso teórico-metodológico: novos fios condutores**



Partindo do princípio de sujeito histórico<sup>18</sup> difundido pelo marxismo, compreende-se a educação como condição de evolução histórica do homem. Nesse contexto, o propósito de educar é reforçar a condição de ser humano histórico que abrange, para além de conhecimentos específicos, a aprendizagem de comportamentos e princípios construídos socialmente no transcorrer da história.

No entendimento socialista de educação, bem urgente e necessário para os nossos dias, a atividade pedagógica não pode ser alienada porque não tem o fim em si mesma, ela é meio, condição favorável para tornar o sujeito cada vez mais humano, ético e livre. Nessa perspectiva, o resultado do fazer pedagógico é um estudante que sabe, compreende e se posiciona socialmente.

Para isso, é necessário subverter a lógica da escola a serviço do capital que proporciona a apreensão de conhecimentos e habilidades convenientes ao mercado de trabalho. O contrário disso é alinhar o objetivo da ação de educar coincidindo com o valor daquilo que se ensina para a formação do sujeito histórico construído socialmente para além de conhecimentos, com valores e posturas humanizadas.

A concepção de sujeito histórico e todo o arcabouço que ela contorna une nesta pesquisa pilares que engendrados constroem um lugar diferente ao currículo e às aulas de língua portuguesa.

Neste arcabouço está a teoria vital deste trabalho ligada às contribuições de Bakhtin e o Círculo para novas perspectivas teóricas e metodológicas para o estudo da língua ao se opor ao ponto de vista redutor dos estruturalistas por não considerar os aspectos extralinguísticos que, inevitavelmente, constituem os enunciados.

A construção da arquitetônica dos russos está fundada no sujeito historicamente situado como afirmam Medviédev/Bakhtin ([1928] 2012, p. 185): “a entonação expressiva que dá cor a cada palavra do enunciado reflete sua singularidade histórica” e este lugar social é organizador do posicionamento ideológico e axiológico do enunciador, no momento de interação que é corporificado em determinado gênero do discurso.

Deste modo, reafirmo que nessa teoria a língua é inseparável do seu sentido ideológico e compreender esse aspecto é fundamental para nos localizarmos enquanto sujeitos históricos que temos contato com o mundo por meio da linguagem. Dito isso, importa destacar que o

---

<sup>18</sup> São agentes da ação social. Refere-se a analisar o papel do sujeito situando-o na história, assim como identificar o agente que, mesmo convivendo em uma sociedade capitalista, possui competência para modificá-la num sentido social completamente diferente.

ensino de língua baseado na perspectiva dialógica da linguagem é fundamentalmente centrado na dimensão sócio-histórica, como descreve Silva (2008, p. 192):

Na perspectiva de Bakhtin e seu círculo, não é o fato de se ter um conjunto de signos organizados por um conjunto de regras que determina a existência e/ou caracteriza uma língua, mas é a sua função de signo, o fato de toda palavra carregar em si uma porção ideológica e só existir enquanto palavra porque carrega essa porção ideológica é que faz do signo linguístico um objeto essencialmente ideológico. A língua é o fruto da capacidade humana de imprimir valores, crenças, desejos e perspectivas nas representações que o homem constrói do mundo, dos outros homens e de si mesmo, enquanto parte do mundo.

Bem, esses princípios são constituintes da noção de enunciados concretos que são materializados em gêneros discursivos e estes organizam as nossas atividades de linguagem. Daí, não haverá um ensino de língua produtivo se não vinculado a esta concepção, conforme exaustivamente afirmado neste trabalho. As decorrências desta visão podem ser identificadas em diversas esferas da atividade humana, como no ensino de língua, por exemplo, e isso explicaria a necessidade de sustentação do trabalho pedagógico centrado no conceito de letramento.

A definição de letramento está vinculada à atividade social e histórica da linguagem, por isso plenamente flexível às situações comunicativas, unindo os interesses sociais e teóricos. Nas palavras de Kleiman (1995, p. 15):

[...] o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

Desde a década de 80, os estudos dos letramentos têm sido intensificados e muitos autores têm expandido o tema em diferentes direções, a exemplo de Soares (2004, 2003, 1998/2002, 2002), Kleiman (2003, 1995/2001, 1998), Marcuschi (2001, 2000/2001), Rojo (2006, 2001b, 1995/2001, 2000, 1998), Street (2003, 2001, 1995, 1984), dentre outros. Alguns autores centram as suas abordagens na manifestação linguística, e outros nas manifestações políticas, sociais e, conseqüentemente, ideológicas.

Street (1984) aprofunda os estudos dos letramentos classificando os em: modelo autônomo – aquele que se entende como uma habilidade adquirida de modo individual, neutro, uma atividade cognitiva que não figura o contexto social – e modelo ideológico – prática social e não apenas habilidade técnica e neutra. Neste caso, a escrita contém traços da cultura e das estruturas de poder da sociedade. Esse movimento marca o que representam os Novos Estudos do Letramento, assim como descreve o autor Street (2003, p. 1):

Representa uma nova visão da natureza do letramento que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o

reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas. Os NLS, portanto, não tomam nada como definitivo no que diz respeito ao letramento e às práticas sociais a ele relacionadas, preferindo, ao contrário, problematizar o que conta como letramento em um espaço e tempo específicos e questionar quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes.

Em síntese, os novos estudos instituem a necessidade de se tratar o letramento como prática sociocultural, além de reconhecer a condição múltipla de suas práticas, definindo-se como letramentos. A caracterização que Street confere ao modelo autônomo como ahistórico, nos remete às práticas pedagógicas propostas completamente fora de contexto, já o modelo ideológico é favorável a atividades ligadas aos usos sociais da escrita que suscitam a leitura das ideologias subjacentes a diferentes práticas de letramentos. Para tanto, o contexto é fundamental, além da postura de se conceber diferentes usos da língua para atender a diferentes situações sociais, assim como orienta Silva (2019, p. 189):

Quando se pensa o ensino da língua pela ótica dos letramentos, as dimensões social, cultural e ideológica das práticas passam a ser constitutivas das atividades de ensino e, em grande medida, guiam o fazer docente. Por esta perspectiva, as práticas de ensino consideram os modos específicos de apropriação dos textos para lê-los, escutá-los ou produzi-los. Consideram, também, os propósitos comunicativos e a dimensão argumentativa das produções de linguagem e, por fim, levam em conta os sujeitos envolvidos. Assim, é a prática social de uso da linguagem que baliza a prática de ensino, orquestrando as escolhas das linguagens envolvidas, dos gêneros e dos instrumentos adequados e necessários para a realização da tarefa proposta.

Deste modo, nota-se que a concepção do modelo ideológico de letramentos é a que permite o dialogismo e se associa a discussões do círculo bakhtiniano também porque adota como premissa a interação entre os sujeitos históricos. Deste modo, a materialização das produções diversas se dá por meio dos gêneros discursivos abordados na perspectiva dos estudos do letramento. Além de serem situados, inevitavelmente, são indissociáveis das práticas sociais que lhe dão origem e o seu modo de funcionar caracteriza as relações dialógicas dos sujeitos sociais.

Ao discutir a concepção de ensino da língua, podemos identificar com clareza as compreensões teóricas que subjazem às práticas mobilizadas nas escolas. De modo geral, ainda são muito comuns experiências desvinculadas do contexto, negando a existência de espaços e tempos específicos e, principalmente, omitindo a historicidade dos sujeitos.

Prática pedagógica resultante das ações descritas acima conserva um modelo de educação positivista ao realizar eventos de letramento<sup>19</sup> escolar que beneficiam os conhecimentos em si e ignoram os aspectos políticos, sociais e históricos que atribuíram suas

---

<sup>19</sup> Evento de letramento é qualquer ocasião em que algo escrito é constitutivo da interação e dos processos interpretativos dos participantes, ou seja, é o que podemos observar que as pessoas estão fazendo quando estão usando a escrita e a leitura (HEATH, 1982).

origens. Adequar esse propósito redirecionando-o para as práticas sociais é fortalecer o contexto e a origem de todos os envolvidos, inclusive e principalmente das minorias. Compreender o processo pedagógico como modo de construção de saberes de professores e alunos, indistintamente, ressignificará a atuação da escola através do ensino de língua materna.

Importa destacar que para que o objetivo do que se propõe seja atingido é fundamental partir das situações concretas, situadas sociopoliticamente, para desenvolver, conjuntamente, uma abordagem crítica da realidade mediada pela linguagem oral, escrita, gestual, enfim, compreendendo que o estudo da linguagem só tem sentido se atrelado à dialética dos usos sociais.

Para tanto, a metodologia de desenvolvimento de um trabalho nesta perspectiva precisa ser democrática, respeitosa e justa. Trazer a vida e o contexto do estudante para dentro da escola com o objetivo de criar mecanismos para atender às demandas reais de produção e compreensão de discursos exige reflexão, negociação e aperfeiçoamento constante.

Atualmente o nosso corpo social é grafocêntrico e por isso muitas ações perpassam por práticas sociais da escrita. Deste modo, a escola pode contribuir para além dos aspectos cognitivos, criando condições de reconstruir a história e a cultura das práticas de letramento<sup>20</sup> das comunidades para propiciar condições de aprendizagens significativas. Reconstruir essas ações poderá permitir aos envolvidos que percebam o lugar dos conhecimentos valorizados pelas classes de maior prestígio, isentos da subordinação das convenções clássicas, mas contando com um posicionamento crítico e vontade de transformar o conhecimento em atitude cidadã.

Essa proposta implica considerar a ancoragem social de diferentes tipos de letramentos existentes em inúmeras localidades, o que requer adotar os princípios do modelo ideológico e dessa forma perceber que “[...] a pesquisa tem uma tarefa a desenvolver ao tornar visível a complexidade das práticas cotidianas locais de letramento e ao desafiar os estereótipos e a miopia dominantes” (STREET, 2003, p. 4).

A noção de escrita dos estudos dos letramentos entende que o foco do ensino deve estar nos usos sociais da escrita dentro e fora da escola, intimamente relacionada ao compromisso sociopolítico das instituições educacionais. Nesse contexto, as práticas de leitura e escrita são instrumentos para atuar socialmente, atribuindo condições de colaborar, negociar, intermediar,

---

<sup>20</sup> “Práticas de letramento são atividades humanas concretas. Envolve não somente o que as pessoas fazem, mas o que elas fazem a partir do que sabem e o que elas pensam sobre o que fazem. Também é levado em conta como essas pessoas ‘constroem’ o valor e a ideologia que já permeiam esse acontecimento e que estão subjacentes a essas ações” (BAYNHAM, 1995, p. 39).

propor e reposicionar a condição dos sujeitos que podem ser alunos, professores ou outros participantes.

Ao conjunto dessas ações planejadas intencionalmente para atribuir significado à pesquisa e ao exercício social de práticas de linguagem no espaço escolar, Kleiman (2000, p. 238) denominou *Projetos de Letramentos* e os definiu como:

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como "escrever para aprender a escrever" e "ler para aprender a ler" em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto.

Dessa maneira, os projetos de letramento se constituem recursos que, dada a sua inerente atuação dialógica, valorizando os aspectos sócio-históricos, configuram uma diferente relevância no direcionamento do processo de ensino-aprendizagem. São diferentes dos modelos didáticos tradicionais que agrupam gêneros, no máximo, numa sequência didática que prioriza os aspectos composicionais. Essa proposta produz o desenvolvimento de conhecimentos enunciativo-discursivos por meio dos usos sociais da linguagem em diversos ambientes. Conforme pormenoriza Kleiman (2007, p. 6), trata-se de uma ação pedagógica que parte “[...] da prática social para o ‘conteúdo’ (procedimento, comportamento, conceito) a ser mobilizado para poder participar da situação, nunca o contrário [...]”.

Nesta perspectiva de trabalho, o constituinte fundante do currículo é a interação orgânica com a prática social, ou seja, o projeto de letramento aponta a situação de comunicação requerida pelo contexto, esta mobiliza o gênero discursivo e este aponta os elementos estilísticos, composicionais e linguísticos que darão conta da complexidade de cruzar e atribuir sentido entre as necessidades reais e o currículo escolar, sendo que nenhuma dessas atividades tem fim em si mesma, conforme esquema a seguir:

Figura 19 – Esquema dos Projetos de Letramento



Fonte: Elaboração própria

A atividade docente implicará na legitimação dos estudantes como sujeitos do conhecimento, além da compreensão da necessidade de ações coletivas e interdisciplinares que deem ancoragem à intervenção que se pretende na prática social. Assim, os conhecimentos plurais e situados contribuirão para uma reconfiguração do currículo escolar que passará a contar com uma diferente identidade metodológica, construindo uma nova possibilidade de educação linguística. Ainda com foco na atividade docente, Kleiman (2007, p. 9) esclarece:

O professor que adotar a prática social como princípio organizador do ensino enfrentará a complexa tarefa de determinar quais são essas práticas significativas e, conseqüentemente, o que é um texto significativo para a comunidade. A atividade é complexa porque ela envolve partir da bagagem cultural diversificada dos alunos que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos que, central ou periféricamente, com diferentes graus e modos de participação (mais autônomo, diversificado, prestigiado ou não), já pertencem a uma sociedade tecnologicada e letrada.

Ocupando esse lugar, o professor assume-se agente de letramento<sup>21</sup> com condição de mobilizar interesses sinalizados pelos alunos, planejar uma ação conjunta, orientar decisões, dialogar com os envolvidos e redirecionar planejamentos a partir da necessidade do grupo. Além disso, Kleiman (2007, p. 21) acrescenta:

A formação de um professor para atuar como agente de letramento faz novas e diferentes exigências ao formador universitário: os saberes acadêmicos e a familiaridade com diversas práticas de letramento, inclusive as acadêmicas, são ainda

<sup>21</sup> É o professor que favorece a produção coletiva do conhecimento, intermedia a aprendizagem de maneira a desenvolver as capacidades e os saberes dos estudantes, identifica as diferenças dos indivíduos e sabe lidar com os conflitos inerentes ao espaço de aprendizagem (KLEIMAN, 2006).

importantes, mas essencial é a atitude de um professor, que, sabendo-se em contínuo processo de letramento, aventura-se a experimentar e, com isso, a continuar aprendendo com seus alunos, através de práticas letradas que motivam o grupo todo e atendem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais e, assim, formam leitores, despertam curiosidades, dão segurança a escritores iniciantes.

Dessa forma, criar uma proposta didática que vincule a multiplicidade dos usos da escrita e as formas de participação e intervenção social mediada por essas práticas requer considerar as práticas de letramento como possibilidade real de contribuição metodológica. Para esse propósito, as bases teóricas aqui relacionadas: contribuições de Bakhtin e o círculo, em especial a concepção de língua, o dialogismo, o enunciado concreto e os gêneros discursivos em convergência teórica e ação metodológica com os estudos dos letramentos contribuirá para a constituição de um sujeito livre, com condição de transformação social. As relações entre esses estudos da linguagem em interação nos espaços escolares poderão empoderar os alunos e encorajá-los para a emancipação, e a escola, conseqüentemente, será menos elitista, autoritária e mais próxima da atuação necessária para a sociedade contemporânea.

Julgo útil evidenciar a condição de inacabamento das bases teóricas aqui mencionadas. Ao ousar transitar por conceitos tão profundos, estabelecemos conexões que criam elos e se entrecruzam constantemente. Esse movimento exige releituras contínuas das obras que são inesgotáveis. Diante deste cenário, a minha pretensão é apenas contribuir para o debate demonstrando uma das possibilidades de compreensão e aplicação ao ensino de língua portuguesa.

Foi com esse intento que, ao reconstruirmos em conjunto a Proposta Curricular *Direito de Aprender*, nos preocupamos com a descrição metodológica, assim como a disposição e sugestão dos gêneros discursivos a serem explorados em sala de aula. Só identificar os gêneros e esperar que as ações pedagógicas fossem voltadas para a prática social não era suficiente, o risco de a abordagem ser cognitivista era real. A metodologia de trabalho é decisiva considerando o que se quer alcançar. Foi a partir da necessidade de dar sentido à prática que lemos muito sobre letramentos e projetos de letramentos e juntos vimos neste arcabouço a condição real de explorar os gêneros discursivos vinculando-os ao seu objetivo principal que é a situação concreta.

Mas como propor projetos de letramentos em uma proposta curricular que, em essência, é previamente definida e tem parâmetros gerais para uma rede de ensino composta por diversas realidades, situadas na sede e no interior do município? O cerne dos projetos está em se identificar um problema local ou uma situação que requeira pensar e agir em prol de algo vivenciado por uma pessoa ou por um grupo e não há como prever essas necessidades. A

alternativa encontrada foi apresentar na proposta curricular os princípios dos estudos do letramento e dos projetos de letramentos, tratar da necessidade de vincular a realidade de cada turma e, para fazer uma demonstração com fim meramente didático, o grupo de professores elaborou quatro propostas temáticas – uma para cada série – que poderiam ser vivenciadas pelos estudantes ou não, mas que foram criadas para ilustrar para os professores uma possibilidade de abordagem. Repito: longe de ser um projeto de letramento em si, os docentes compuseram uma proposta de atividade vinculando a realidade/pesquisa à produção de um gênero discursivo.

Naturalmente, assim como há a consciência da necessidade de a nova proposta curricular ser objeto de estudos nos encontros mensais de formação continuada proposto para todos os educadores, com calendário já expresso na jornada pedagógica, essa também seria uma importante pauta dos encontros formativos.

Jamile, professora participante desta pesquisa, expõe como se sentiu ao colaborar com a produção dos projetos para compor uma breve demonstração do que poderia suscitar um projeto de letramento, claro que numa situação bem mais elementar, já que não tinha como conter elementos mais substanciais como na realidade:

Repensar e “refazer” a proposta, para mim, enquanto professora, possibilita uma reflexão na minha prática de ensino. Apesar de não ter podido participar da elaboração do quadro de competências e conteúdos desde o início, o convite é uma forma de nos enxergar como alguém que desenvolve um bom trabalho e que pode colaborar no auxílio aos demais colegas, e pensar que eu seria capaz de produzir projetos buscando contemplar os gêneros do discurso, valorizando o campo discursivo e vivenciando a linguagem de maneira prática, é muito bom, eu “me senti importante”.

Nos anexos desta tese estão as atividades ilustrativas para demonstração dos temas: 6º ano - De onde veio, para onde vai? Escrevendo a história das nossas famílias; 7º ano - É hora do show! Seu time em campo é campeão!; 8º ano - Se alguém viu, então existiu!; e 9º ano - Tá na rede é pra conectar!

A construção dessas propostas foi bem desafiadora para o grupo. Mesmo com muito esforço no sentido de priorizar as práticas sociais, há vestígios claros de didatização, de similaridade com propostas de livros didáticos e também com a inclinação à abordagem estrutural. Comprovação disso é o fato de cada proposta conter a indicação de dois gêneros discursivos, às vezes até de campos distintos para atender à quantidade dos indicados na proposta curricular por unidade, além da menção das competências a serem desenvolvidas em cada um e a ausência de leitor/destinatário em alguma das quatro atividades planejadas.

Ainda assim, não há dúvidas do processo de mudança que foi mobilizado entre o grupo a partir dos estudos realizados, e a existência de desafios diante da transposição didática é comum e quase permanente em nossa função. Sempre estamos nos perguntando por quê, como,



para quê? E quando tivermos todas as respostas para tudo, desconfiaremos das nossas certezas. Estamos nos referindo a práticas cristalizadas há anos e um movimento coletivo consciente, movido pela necessidade de reconstruir caminhos mais produtivos para o fazer aprender os gêneros discursivos em diferentes contextos.

Nos testemunhos das professoras participantes, encontramos registros como:

Acredito que haverá resistência de alguns colegas, pois para desenvolver algumas dinâmicas na aula requer “movimento” e sair da zona de conforto algumas vezes é trabalhoso, mas acredito que é possível obter bons resultados. O importante é fazer o professor perceber que para dar certo é preciso a contribuição de todos, porque caminhar juntos nos leva além. (Jamile)

A luta para essa construção permanece, porque ainda há um percurso a trilhar para a sua finalização. Falta pensar em que estrutura se dará o “Projeto de Letramento”, nas séries iniciais, que será algo inovador e que fará parte do documento. No entanto, em meio a incontáveis discussões, estudos e pesquisas, estar envolvido nesse desafio, traz crescimento profissional e, ao mesmo tempo, um “peso”; peso por fazer parte da responsabilidade de dar “corpo”, “vida” e “significado” a algo que vai ser utilizado em prol da construção do saber de tantas crianças e adolescentes do município de Juazeiro-BA. (Luiz)

Como se vê, os professores destacam alguns dos desafios que foram vivenciados. A primeira docente receia que haja resistência dos colegas porque trabalhar com projetos de letramento exige “movimento” e sair da “zona de conforto”. O segundo lembra o que falta fazer, a exemplo dos projetos de letramentos, e acrescenta o crescimento profissional provocado por estar envolvido na construção da proposta, mas também o “peso” provocado pela responsabilidade de dar “corpo”, “vida” e “significado” à proposta. Tanto um quanto o outro demonstram comprometimento com a experiência ao mencionar que é necessário sair da zona de conforto, assim como o ato responsável traduzido pelo “peso” da responsabilidade de propor algo possível para a rede municipal. Algo importante para se constituir agente de letramento<sup>22</sup>, conforme orienta Kleiman (2007, p. 21):

A formação de um professor para atuar como agente de letramento faz novas e diferentes exigências ao formador universitário: os saberes acadêmicos e a familiaridade com diversas práticas de letramento, inclusive as acadêmicas, são ainda importantes, mas essencial é a atitude de um professor, que, sabendo-se em contínuo processo de letramento, aventura-se a experimentar e, com isso, a continuar aprendendo com seus alunos, através de práticas letradas que motivam o grupo todo e atendem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais e, assim, formam leitores, despertam curiosidades, dão segurança a escritores iniciantes.

Conforme destaca a autora, os conhecimentos teóricos sobre práticas de letramento são importantes, mas essencial mesmo é a atitude e o desejo de experimentar, o que parece em acordo com a disposição e empenho do grupo de professores participantes desta pesquisa.

---

<sup>22</sup> “Um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições” (KLEIMAN, 2006, p. 8).

Destituída da intenção de esgotar a temática e também de construir um estudo exaustivo e absoluto, compreendo que a partir da fusão da arquitetônica bakhtiniana aqui fincada no conceito de língua, enunciados concretos, gêneros discursivos em articulação com os estudos de letramentos, materializados em projetos, além de outras teorias parciais que naturalmente dialogarão com as centrais, existe a possibilidade real de se construir uma proposta para um ensino de língua materna que seja pujante, democrático e significativo metodologicamente.

#### **5.4 Princípios orientadores para um currículo de língua Portuguesa: uma nova versão da Proposta Curricular *Direito de Aprender***

As abordagens abalizadas até aqui culminam na construção de uma tentativa de compor não um manual, mas princípios orientadores de uma alternativa de currículo de língua portuguesa que faça sentido para os professores e alunos da contemporaneidade.

Acreditar na linguagem como unidade concreta equivale a compreendê-la, exclusivamente, a partir de um contexto social, histórico e ideológico que existe porque envolve sujeitos ativos que produzem seus enunciados, sempre numa posição axiológica. Nesse sentido, a ciência interfere nas formas de uso da linguagem e estudá-la é importante para identificar o que compõe os enunciados situados socio-historicamente.

Deslocar esse entendimento para o ensino implica adotar uma postura discursiva, que exige legitimá-la em seu âmbito social e na concepção da interação. Uma direção possível para essa abordagem é a ordem metodológica para o estudo da língua proposta por Bakhtin e o Círculo (1929), como já mencionado em capítulos anteriores, e lembrado nesse momento, simplificando-a em três elementos básicos: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Este estudo ancorado na teoria dialógica da linguagem reconhece os gêneros discursivos como constituinte fundamental para o ensino de língua materna. E, por analisar a complexidade dos eventos de linguagem em sala de aula, essas ideias se firmam na Linguística Aplicada, assentada em Moita Lopes (2006), porque além de questionar uma situação concreta de uso da linguagem, intenciona gerar compreensão dela e originar meios de abordá-la em contexto de ensino-aprendizagem.

A inter-relação entre dialogismo, enunciado e interação são bases imprescindíveis para se consolidar um enfoque pedagógico distante do ângulo genuinamente linguístico que dá lugar às reais ocorrências linguístico-discursivas que se realizam no cotidiano. Pertencem também a esse campo o modo de organizar o discurso, reconhecendo a alteridade, ao se considerar a

presença do outro, tendo em vista que intervém no que se entende por sujeito, autoria, texto e discurso.

Deste modo, as relações dialógicas se distanciam significativamente dos estudos baseados nas relações linguísticas restritas às unidades do sistema da língua. A que legitimamos transcende essa superfície e se alarga para o discurso, atinge o extralinguístico depreendido como o aspecto social do enunciado concreto.

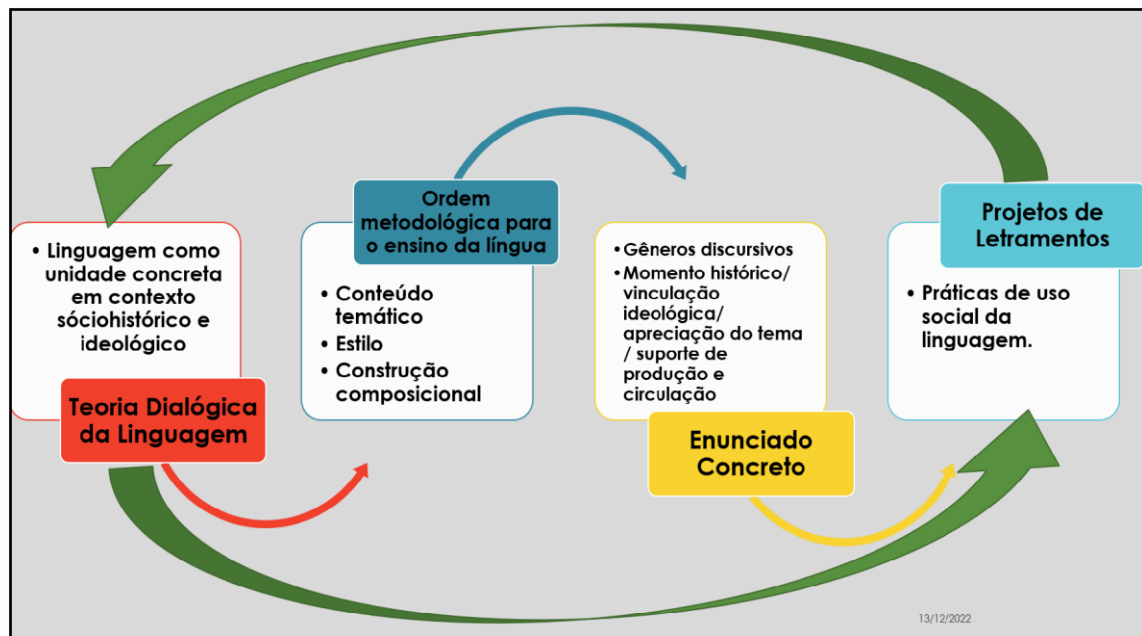
O extralinguístico a que nos referimos são os componentes que envolvem a organização discursiva, como o contexto de uso da linguagem, levando em conta o momento histórico; as vinculações ideológicas que resvalam o discurso, o autor e sua apreciação de valor sobre o tema; a finalidade discursiva; o suporte de produção e circulação; em suma, os entornos do modo de dizer que interferem diretamente na interação entre os sujeitos.

Em vista disso, para se estudar o tema de um enunciado, materializado em gênero discursivo, é imprescindível examinar o contexto que o circunda. As situações de enunciação adquirem um sentido singular porque entende-se dentro de uma finalidade do autor. A partir disso, podemos compreender os estudos dos letramentos, especialmente os projetos de letramentos como mobilizadores sociais das práticas de linguagens organizadas em gêneros discursivos.

Nesse sentido, vale a pena destacar que o elemento condutor de todo o estudo não é o gênero, mas sim o projeto de letramento que, gerado a partir de uma prática social de uso da linguagem, mobiliza um gênero discursivo para atender a uma necessidade específica, o qual que naturalmente mobilizará outros conhecimentos de ordem linguística e composicional para dar conta de atender ao uso e, conseqüentemente, irá constituir o currículo de língua portuguesa que se pretende.

Para melhor sintetizar os princípios orientadores para um currículo de língua portuguesa, produzimos um esquema exposto a seguir. Para sua compreensão, destacamos a interação complexa entre todas as partes que o compõem e o diálogo permanente entre a teoria dialógica da linguagem e os projetos de letramentos que não ocupam posições hierarquizadas, daí a opção por uma imagem horizontalizada, e em si tratando de fundamentos, inicia-se pelo dialogismo, mas esse ponto inicial pode modificar-se se o foco for metodológico.

Figura 20 – Interação entre a teoria dialógica e o currículo de LP



Fonte: Elaboração própria.

Foi exatamente com base neste escopo que surgiu a nova versão da proposta curricular de língua portuguesa do município de Juazeiro, conforme descrito nas palavras iniciais deste trabalho, reconstruída pelas mãos de alguns professores representantes do coletivo. Foi da fusão entre a experiência de cada um, guiados por um diagnóstico que sintetizava as indicações da maioria que sinalizava o que era necessário ajustar para estar mais alinhado com a realidade, junto aos estudos realizados com o intuito de encontrar alternativas para os problemas apontados.

A professora Daniela descreve em seu autorrelato como foi esse processo:

O processo foi de compreensão e integração, onde dividimos nossas experiências e diante disso, problematizamos a necessidade de um material que de fato fosse explorado, vivenciado, que viesse para contribuir e ser de fato utilizado. Retomamos e reavaliamos todos os aspectos com o propósito de reorganizar considerando os conteúdos educacionais em sua maior dimensão, uma oportunidade de desenvolvimento de valores, convívio democrático, proporcionando uma aprendizagem que tenha como objetivo romper os paradigmas de uma educação obsoleta contrariando nosso cenário atual da era digital permitindo entender, se movimentar e se reconstruir em diferentes contextos sociais.

Nas palavras de Daniela, é possível identificar parte da metodologia adotada e o compromisso político assumido pelo grupo com o objetivo de buscar meios de construir algo mais adequado ao novo contexto em que se vive. Ainda nessa passagem, a autora destaca a importância da era digital que certamente se refere à sugestão da exploração de gêneros discursivos digitais e, principalmente, por ver neste movimento possibilidade de se “entender,

movimentar e se reconstruir em diferentes contextos”. Mais adiante, Daniela avalia a produção afirmando:

A proposta está clara, leve, concisa e voltada à realidade dos alunos, da comunidade em que estão inseridos. Nossa preocupação é que esse material precisa de envolvimento e “alguns” resistem diante das novas tecnologias insistindo numa metodologia mecânica e autoritária não considerando a subjetividade de cada um. A nova proposta exige mudanças, adaptações e desafios, permitindo facilitar a aprendizagem num processo dinâmico e não estático, dinamizando e possibilitando discussões, quebrando paradigmas e precisando mais do que a transmissão de conhecimento vivenciada.

Nessa passagem, a evidência está voltada tanto para o resultado de se ter uma proposta mais clara, concisa e mais próxima ao contexto dos estudantes quanto, por outro lado, a preocupação constante em “alguns” colegas, já que o novo formato, especialmente em função das atividades propostas a partir de projetos de letramentos que não são prontos e acabados, certamente exigirá mudanças para se enfrentar o desafio de construir práticas mais significativas.

Importa destacar que o contrário disso não ocorre intencionalmente, mas conforme já abordado, há a necessidade de um movimento maior ligado aos componentes curriculares dos cursos de Letras para se construir um embasamento mais plural e fundamentado, assim como uma política de formação continuada pautada em discussões emancipatórias para professores e alunos.

Além de ter como fio condutor os projetos de letramentos, no documento orientador há um mapa de gêneros discursivos sugeridos para se abordar conforme a necessidade demandada pelos projetos. A partir deles, há a descrição das competências e habilidades necessárias ao desempenho em cada série e unidade. Na ocasião de composição desta parte, o grupo discutiu sobre a viabilidade de não se usar quadros para identificar as partes dos eixos e substituir as competências e habilidades por expectativas de aprendizagens. Essa era uma definição não apenas conceitual, mas também operacional, porque naquele momento se fazia revisão em todas as áreas do conhecimento e o formato definido precisava ser comum a todos. Esse foi o argumento da superintendente pedagógica da Secretaria de Educação. Então, como não tínhamos absoluta autonomia sobre tudo, não tivemos outra opção a não ser acatar e seguir a estrutura indicada.

Sobre os desafios de diversas ordens, os autorrelatos, assim como o de Jamile, apontam:

Ter acontecido de forma coletiva só soma a nossa prática, apesar de alguns desgastes enquanto docente (custos de passagens, colaboração e entendimentos da gestão da escola nos dias de ausência do professor), ainda assim eu avalio como boa e construtiva a nossa participação.

Jamile é uma das professoras que reside no interior do município. Nesse caso, como os encontros eram quinzenais, ela precisava pagar as passagens. Quanto ao registro feito sobre a necessidade de entendimento da gestão da escola, isso não está restrito apenas a ela. Várias professoras participantes socializaram dificuldades de compreensão por parte da equipe gestora para haver liberação do professor participante. Os encontros ocorriam no dia destinado à atividade complementar da área de linguagens, porém, mesmo assim, alguns professores tinham uma ou duas aulas nesse dia por dificuldade da gestão ou coordenação na construção do horário de modo que deixasse a quarta-feira exclusiva para A.C. Por isso, para esses, era desafiador deixar uma atividade complementar ou atividade de estudo dirigido para a coordenação da escola realizar com as turmas para que não precisassem ficar sem aula. Então, era comum ouvirem:

“– Quando vai terminar isso, para você assumir suas turmas?”.

“– A pessoa que te substitui não pode ficar essa semana, falta ao encontro de elaboração da proposta porque os alunos não podem ficar sem aula”.

“– Não esqueça de trazer a declaração de comparecimentos ao encontro de revisão da proposta para eu colocar em seu livro de ponto”.

Frases como essas demonstram a falta de compreensão da importância do trabalho desenvolvido por esse grupo e inclusive o tempo presencial era dedicado às discussões, mas algumas elaborações ocorreram até em casa, por necessidade de agilizar o trabalho e evitar prolongar o agendamento, já que poderia não haver compreensão por parte da equipe gestora das escolas.

Em um dos encontros, a superintendente foi convidada para ouvir esses relatos e se comprometeu a realizar contatos pessoais com a equipe gestora dessas unidades escolares com o objetivo de melhor esclarecer o trabalho que estava sendo desenvolvido e a importância de contar com a contribuição para que os estudantes não fossem prejudicados por ficar sem aula nas quartas que houvesse encontro.

Além de Jamile, Luiz apontou uma preocupação em seu relato:

[...] outras lutas serão travadas, quando o documento se tornar oficial e em vigência, em 2022, sobretudo no que diz respeito ao trabalho que terá de ser feito na “ponta”, pelo professor em sala de aula, pois o material de Língua Portuguesa, exigirá dele conhecimento e aprimoramento no estudo da Língua, dos gêneros digitais para aplicar o que está proposto no documento.

As outras lutas consideradas por Luiz estão vinculadas aos colegas professores mediante recomendação da nova versão da proposta em função da necessidade de se apropriar dos novos conhecimentos que o documento suscita. O destaque dado a “outras” reside no fato do autor

tratar também o quão foi desafiador para ele fazer leitura, discutir e se dedicar em busca de encontrar alternativas viáveis e de sentido para uma nova proposta que se tinha em mãos.

Além dessas adversidades, duas outras estão relatadas. A primeira refere-se à interrupção dos encontros marcados em função do período de férias escolares, uma quebra inevitável na constância dos encontros, e somente após esse período o grupo retornou para dar continuidade à produção. A segunda aborda uma preocupação bem coerente relacionada à mudança de governo municipal a cada gestão do município. A mudança implica geralmente na interrupção do trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido e se inaugura uma nova proposta que, naturalmente, não será igual a que se pretende.

Como essa questão ultrapassa o controle do grupo, o discutido foi que, caso isso ocorresse, ao menos o grupo que elaborou e era conhecedor das ideias e das motivações delas no conteúdo da proposta ousaria implementar usando da liberdade docente que lhe é resguardada, desde que atendido o currículo mínimo oficialmente proposto.

Apesar dos desafios que são bem naturais durante o processo, todos os relatos apontam para ganhos significativos para os professores que participaram, a exemplo do relato de Michela:

O principal ganho para a minha prática foi compreender o trabalho da língua em uso, aplicando novas metodologias e percebendo um currículo “vivo”, real. A oportunidade de “dialogar” e por algumas vezes “desabafar” com colegas da área ampliou meu olhar, me fez repensar minha prática construída e significada pelos meus alunos. A minha participação foi ativa em todos os momentos e a cada encontro algo novo chegava a minha sala, através de uma prática com um olhar diferente, por isso concluo esta etapa com uma inquietação, que jamais me permitirá continuar como antes. Uma nova educadora nasce a cada encontro/contacto com meus alunos.

Foi nesse clima de dever cumprido que os professores concluíram a parte interna específica de língua portuguesa para compor um todo maior, composto pelas outras áreas do conhecimento e também pelos textos orientadores produzidos pela equipe técnica da Secretaria de Educação de Juazeiro.

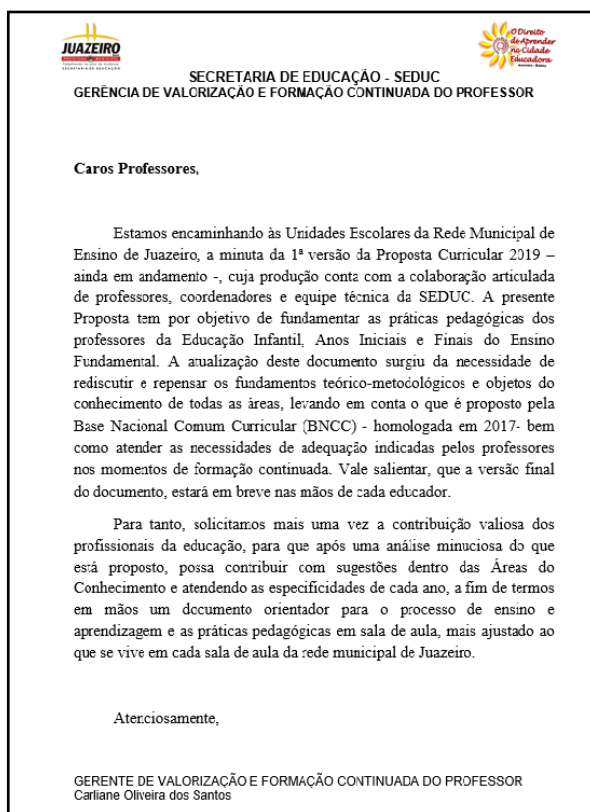
Figura 21 - Capa da nova versão da Proposta Curricular *Direito de Aprender* (2019)



Fonte: Juazeiro, 2019.

Após essa etapa, a Secretaria organizou o material em arquivo digital e impresso para as unidades escolares com o objetivo de solicitar aos educadores das diversas áreas contribuições para o currículo, explicando-lhes que havia uma minuta, mas que esta estava completamente aberta a contribuições. A seguir, o texto de encaminhamento com esta recomendação:

Figura 22 – Texto da Secretaria de Educação



Fonte: Juazeiro (2019)



O desafio de contribuir com a produção do documento curricular de Juazeiro se dá por se compreender que, apesar de todos os obstáculos e limitações nas salas de aulas das escolas, este continua sendo o lugar de muitas possibilidades para se exercitar a liberdade e, através das práticas sociais de uso da linguagem, ultrapassar os limites tradicionalmente impostos e criar possibilidades reais de intervenção social.

O currículo em ação é a última expressão do seu valor e esse movimento é realizado na escola através da ação docente. É na atuação de quem ensina que está a oportunidade de implementação de uma proposta firmada na liberdade e na justiça, e esse reconhecimento evidenciará a importância do papel que os professores exercem na construção de uma sociedade comprometida com a transformação e a justiça social.

## **PALAVRAS FINAIS: O que não se encerra**

*Neste preciso ponto singular no qual agora me encontro, nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular e no espaço singular que se dispõe todo o existir singular de modo singular e irrepitível. Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória [nuditel'no obiazatel'na]. Este fato do meu não-álbi no existir [moë ne-abili v bytii], que está na base do dever concreto e singular do ato, não é algo que eu aprendo e do qual tenho conhecimento, mas algo que eu reconheço e afirmo de um modo singular e único. (BAKHTIN, 2010 [1986], p. 96)*

É no sentido construído pelo eco dessa epígrafe que lanço mão desta etapa da pesquisa priorizando antecipar nesta abertura o achado que não se encerra. É considerando o ponto em que me encontro, depois de ter vivido a experiência concreta de estudo, campo, encontros formativos e escrita deste trabalho que é possível reconhecer o modo “singular e irrepitível” atingido durante o existir neste espaço-tempo.

É também na concretude da existência que reside o “dever concreto e singular do ato”, por isso “tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca”, porque o ato singular permite ao aqui e agora a vivência genuína do que cabe a quem existir de modo presente. Não por prepotência ou exclusividade, mas pela experiência que cabe a cada sujeito e se constrói junto com o outro, mas é vivido de modo inigualável.

Não se trata de ineditismo teórico, não se refere à completude, nem mesmo se tem a intenção. Trata-se, então, do inacabamento e incompletude característicos dos atos que dão lugar à singularidade do vivido por esta pesquisadora em situação de investigação e registro da produção.

Assim, “a singularidade do existir” repousa na originalidade do vivido, do descoberto, do que faltou, do que foi criado, do equívoco, enfim, de tudo que nos foi permitido viver de modo “singular e único”.

Assumir essa atmosfera implica renunciar toda a ilusão de certeza, de acabamento e de exatidão. O inacabamento é o movimento gerador de novas aprendizagens. Em diálogo com o mundo, o meu eu-pesquisadora incube-se de destacar o valor do processo, da responsabilidade com os meus atos que estão vinculados à minha consciência e, especialmente, aos meus valores e ao meu lugar ideológico.

## **“O externamente metodológico e o profundamente teórico”: os conhecimentos que revelam o novo currículo de língua portuguesa**

Como bem disse Bakhtin (2011 [1951-1953]), não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico, por isso, nesta pesquisa, não há nenhuma intenção em esgotar nem parametrizar os possíveis achados. Dispõe-se aqui a dialogar com as informações obtidas para margear um olhar sobre o ensino de língua portuguesa nas escolas municipais de Juazeiro à luz das teorias apresentadas ao longo dos capítulos.

Ciente do contexto que contribui para pesquisa na área da Linguística Aplicada em diálogo com a Educação, colaborando assim para sua inserção e localização na arena da interdisciplinaridade entre linguagem e ensino, retomo as perguntas que direcionaram a sua construção, a fim de apresentar uma síntese dos resultados alcançados e que foram discutidos no decorrer deste trabalho.

A pesquisa organizou-se de modo a compreender de que maneira é possível construir princípios que orientem para um ensino de língua portuguesa baseado nos estudos dialógicos da linguagem com ênfase nos gêneros discursivos, materializados em projetos de letramentos como elemento condutor do ensino de língua materna. Além disso, foi importante identificar quais fundamentos seriam capazes de diferenciar a exploração de gêneros textuais e gêneros discursivos e, finalmente, como os princípios da teoria dialógica da linguagem e os projetos de letramentos poderiam embasar uma nova perspectiva de currículo de língua portuguesa.

Para isso, realizei encontros de formação com grupos de professores de língua portuguesa das séries finais do ensino fundamental para analisar em quais aspectos a antiga Proposta Curricular *Direito de Aprender* merecia ajustar-se às necessidades demandadas pelos professores a partir de suas experiências com os estudantes. Após esse levantamento, traçamos coletivamente um percurso formativo que seria composto pelo estudo das necessidades teórico-metodológicas capazes de nos orientar na definição de parâmetros necessários para a renovação de um currículo como meio mais eficaz para desnudar a relatividade do valor social atribuído às formas linguísticas, desvelando o caráter ideológico das representações sociais da língua.

Partimos da necessária discussão da concepção de língua com enfoque contrário à imagem social da língua modelada pelo arbítrio do dogmatismo normativista – que constava na versão anterior do documento – camuflada pela presença dos gêneros sem definição metodológica de sua abordagem e cruzamos com o imprescindível debate em torno de uma versão epistemológica de currículo pautado nas contradições que perpassam as vinculações entre o conhecimento e as relações sociais concretas, às vezes silenciadas na escola.

Para ancorar tais premissas, encontramos ponto comum na teoria dialógica da linguagem, capaz de problematizar, integrar e expandir, a partir de uma investigação arqueológica, as forças de construção e disseminação de enunciados concretos que apontam para a dispersão dos discursos hegemônicos sobre o ensino de língua materna.

Tendo a teoria bakhtiniana como um meio e fim mais produtivo para aprender e ensinar recursos expressivos na compreensão e produção de gêneros do discurso e reflexão sobre esse mesmo fazer é que encontramos nos estudos dos letramentos ideológicos – apontados para a linguagem na perspectiva da prática social crítica –, metodologicamente difundidos como projetos de letramento, a possibilidade pedagógica de se potencializar o trabalho com a linguagem no contexto escolar.

Essa configuração permitiu a elaboração de uma nova versão da proposta curricular de língua portuguesa das séries finais do ensino fundamental de Juazeiro/BA agora fundamentada, intencionalmente, nos estudos de Bakhtin e o Círculo que atualmente embasam inúmeras pesquisas ligadas a ensino.

Os fundamentos capazes de identificar o que subjaz às diferenças entre a abordagem de gêneros na perspectiva textual ou discursiva estão relacionados a concepção e método: i) nos gêneros textuais, estão incluídas as análises da materialidade textual, a predominância da análise da forma composicional do texto, as bases teóricas da linguística textual, as sequências textuais que se caracterizam por sua organização interna; ii) nos gêneros discursivos, estão incluídas a significação dos enunciados, as bases teóricas discursivo-interacionistas, a linguagem como produto da interação social, a marca valorativa e o posicionamento ideológico expresso em práticas de linguagens concretas, observáveis através de marcas linguísticas.

Apesar das abordagens estarem ancoradas nos princípios bakhtinianos e também ambas serem absolutamente viáveis e respaldadas teoricamente, o fato de relacioná-las a ensino nos faz imediatamente fazer a opção pela exploração dos gêneros discursivos em função do que se pretende com o ensino de língua portuguesa na escola. É nesse aspecto que se concentra a distância ideológica entre um enfoque e outro. Um centra na normatização da língua, enquanto o outro compreende que a unidade da língua é garantida naturalmente no jogo dialético das relações sociais. Portanto, este último coaduna com a proposta que se apresenta.

Definido o gênero discursivo difundido pelos estudiosos russos como meio para exploração da linguagem na escola, torna-se necessário compor uma arquitetura dos princípios dos estudos dialógicos da linguagem capazes de orientar teórica e metodologicamente um ensino de língua numa concepção emancipatória. Para tanto, o percurso construído foi composto por: i) princípios da teoria dialógica da linguagem – unidade concreta

em contexto sócio-histórico; ii) a ordem metodológica para o ensino da língua – conteúdo temático, estilo e construção composicional; iii) enunciado concreto – gêneros discursivos.

A partir destes embasamentos, com o intuito de identificar um elemento condutor do ensino de língua, também responsável pelo conteúdo temático situado historicamente e com a preocupação de não tornar os gêneros discursivos predispostos à didatização formalista, foi nos projetos de letramentos que aportamos a criação de temas vinculados ideologicamente à visão de mundo dos sujeitos em interação.

Adotando esta perspectiva, a proposta *Direito de Aprender* passou a ter como princípio o foco do ensino-aprendizagem nos aspectos enunciativos e discursivos direcionados para a linguagem da vida cotidiana, exercitando uma apreciação valorativa, uma atitude responsiva-ativa e, conseqüentemente, conquistando uma postura mais crítica e atuante em diversas situações de interlocução.

Dito isso, também se faz fundamental elencar as limitações e os desafios que identifiquei no decorrer deste trabalho de conclusão de doutoramento e que implicam sobremaneira a efetivação dessa proposta que, embora esta pesquisa se dedique a refletir sobre o processo de elaboração da proposta curricular, é instigante saber da viabilidade de sua aplicação:

1) A formação continuada de professores da área de linguagens: Como o processo de pesquisa, estudo e reelaboração do documento curricular esteve restrito a um grupo de oito professores, ainda que todos os outros tenham emitido opinião sobre o que era necessário mudar, é importante que a política de formação continuada de professores do município se interesse em multiplicar a proposta, mas não de modo cartesiano, nem estrutural. O que se pondera é a necessidade de se construir as bases contidas nela e analisar junto a outros grupos as melhores condições de sua aplicação – mantendo-se as devidas liberdades contextuais, conforme já exposto no corpo deste trabalho.

2) A descontinuidade das políticas educacionais nos municípios: Essa foi uma das grandes preocupações compartilhadas pelos sujeitos envolvidos neste trabalho. É muito comum que durante a mudança dos governos municipais se modifiquem as equipes de trabalho e não haja nenhum tipo de aproveitamento das construções realizadas pelas gestões anteriores. Por esse ser um dos riscos que invalidaria todo o esforço do grupo dedicado a esta revisão, o tema foi debatido, mas como equacioná-lo não estava em poder dos participantes, o consenso foi dividir com o grupo maior esse compromisso de valorizar e assumir o trabalho como da rede municipal, na tentativa de não haver retrocessos.

Considero que a continuidade da pesquisa poderá nos fazer perceber a aplicabilidade do que se pretende e avaliar os resultados qualitativos que podem ser vinculados ao escopo teórico-

metodológico suscitado por ela. Ao tratar do campo da pesquisa, pontuo que contribui para o fortalecimento da área de estudos acerca da aplicação da teoria dialógica da linguagem em diálogo com o estudo dos letramentos vinculados ao ensino de língua portuguesa. Além disso, saliento também que o trabalho amplia o escopo de investigações que tomam como referência o currículo escolar na Linguística Aplicada.

Dessa forma, ao término deste trabalho, compartilho das ideias de Amorim (2014, p. 11):

Toda pesquisa só tem começo depois do fim. Dizendo melhor, é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser.

É pensando sobre o que não era e que passou a ser que realço que o contido no externamente metodológico é profundamente teórico e foi por me debruçar sobre a necessidade de se encontrar um ensino de língua portuguesa que produza verdadeiramente sentido real para os meninos e as meninas das salas de aulas do município de Juazeiro que esta pesquisa aconteceu.

Os discursos que constituem a maior parte da proposta *Direito de Aprender* apresentam uma orientação na direção dos pressupostos bakhtinianos. Estes não inauguram um novo olhar sobre o ensino de língua, mas, à luz dos embasamentos desta tese, esforça-se para propor e difundir uma abordagem mais concreta e viva. Esse discurso é proferido de um lugar oficial, mas historicamente conta com a contribuição dos professores, responsáveis/ativos pelas aprendizagens de língua, para constituir-se paulatinamente e reconstruir-se democraticamente sempre que os interessados compreenderem necessário.

O currículo optou pela ruptura da tradição gramatical, a forma abstrata da língua em busca da ressignificação do fazer pedagógico com a exploração dialógica da linguagem, violando a tradição do ensino da norma culta, em respeito ideológico a outras formas de linguagem, através do ensino-aprendizagem de enunciados concretos, em seus diferentes contextos de produção e circulação.

## Referências

- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2014.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009
- BAYNHAM, M. **Literacy practices: investigating literacy in social contexts**. London: Longman, 1995.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOSHINOV, V. N. **A Estrutura do enunciado**. Tradução de Ana Vaz, para uso didático, com base na tradução francesa de Todorov, T. (La structure de l'énoncé), publicada em Mikhail Bakhtine. Le principe dialogique, suivi de Ecrits du cercle de Bakhtine. Paris, Seuil, 1981 [1930].
- BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- \_\_\_\_\_. A respeito de problemas da obra de Dostoiévski. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010a [1951-1953], p.195-202.
- \_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b [1986].
- \_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução a partir do francês de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1951-1953].
- \_\_\_\_\_. **Dialogic Origin and Dialogic Pedagogy of grammar: Stylistics as Part of Russian Language Instruction in Secondary School**. In: *Written Communication*, v. 22, n. 3, 2013b [1942-1945], p. 333-338.
- \_\_\_\_\_. **Questões de estilística no ensino da língua**. Trad.: Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013a [1942-1945].
- \_\_\_\_\_. [1942-1945]. **Dialogic Origin and Dialogic Pedagogy of Grammar: Stylistics as Part of Russian Language Instruction in Secondary School**. In: **Written Communication**, vol. 22 n.3, July 2004, p.333-338.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2012 [1929].
- BECHARA, E. **A norma culta face à democratização do ensino**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2000

BEZZERRA, Paulo. **Polifonia**. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 191-200.

BRAIT, B. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. **Gragoatá – Publicação do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense**. Niterói, n. 20, 1º sem., 2006, p. 47-62.

BRAIT, B.; MELO, R. **Enunciado/enunciado concreto/enunciação**. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 61-78.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Bakhtin: dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2012a.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012b.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012c.

BRAIT, Elisabeth. **Lições de gramática do professor Mikhail M. Bakhtin**. [apresentação]. In: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino de língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013. p. 7- 18.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo**. São Paulo: EDUC, 2006.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016 (Coleção educação contemporânea).

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GERALDI, J. W. **Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin**. In: FREITAS, M. T. (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.



\_\_\_\_\_. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Pelos caminhos e descaminhos dos métodos. **Educação e Sociedade**. v. 25, n. 87, Campinas, mai/ago. 2016.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

HEATH, S. B. **What no bedtime story means: narrative skills at home and school**. In: DURANTI, A. (Org.) *Linguistic anthropology: a reader*. Oxford: Blackwell, 2001 [1982], p. 318-342.

ILARI, R. (2004). O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIM, F. BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, v. 3, p. 53-92.

JUAZEIRO. Secretaria de Educação e Desenvolvimento Social. **Programa de Disciplinas – Ensino Fundamental – SEDS**, 2006.

JUAZEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Formação Continuada de Juazeiro**. Juazeiro: SEDUC, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular Direito de Aprender**. Juazeiro: SEDUC, 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular Direito de Aprender**. Juazeiro: SEDUC, 2019.

KLEIMAN, A. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. In: **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. In: Revista Signo. Universidade de Santa Cruz do Sul. V. 32, n. 53. 2007, p. 1-25.

\_\_\_\_\_. Avaliando a compreensão: Letramento e discursividade nos testes de leitura. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003, p. 209-225.

\_\_\_\_\_. **O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?** In: \_\_\_\_\_. SIGNORINI, Inês. O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: ARTMED, 2000, p. 223- 243.

\_\_\_\_\_. Ação e mudança na sala de aula: Uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. H. R. (Org.). **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 173-203.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995/2001.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997/2000.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, 13(25), 59–75, 2019.

LUCCHESI, Dante. Ciência ou dogma? O caso do livro do MEC e o ensino de língua portuguesa no Brasil. **Revista Letras**, n. 83, v.1, p. 83–112, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, M.<sup>a</sup> Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Ed. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 19-36.

\_\_\_\_\_. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 23-50.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2000/2001.

MEDVIÉDEV, P. N.; BAKHTIN, M. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Trad. Sheila Grillo. EkaterinaVólkova Américo. São Paulo: Contexto, [1928] 2012.

MOITA LOPES, L. P. **Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como um linguista aplicado**. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Parábola, 2006

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, I. A. de. A Dialogicidade na Educação de Paulo Freire e na Prática do Ensino de Filosofia com Crianças. **Movimento – Revista de Educação**, nº 7, 2017. Disponível em <<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/414>>. Acesso em: 26/09/2021.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

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

\_\_\_\_\_. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. H. R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000, p. 207-220.

ROJO, R. **Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Aplicadas**. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184-207.

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

\_\_\_\_\_. **As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas**. Belo Horizonte, MG: CEALE, Rede Nacional de Centros de Formação Continuada, MEC, v. 1, 2006.

\_\_\_\_\_. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: Diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001b, p. 51-74.

\_\_\_\_\_. Concepções não-valorizadas de escrita: A escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995/2001, p. 65-89.

\_\_\_\_\_. Letramento escolar: Construção de saberes ou de maneiras de impor o saber? Caderno de Resumos da 3a. Conference for Sociocultural Research. **Simpósio Cultura da Escrita e Práticas Escolares de Letramento: 80**. Campinas: ISSCS/UNICAMP, 16. 20/7/2000, 2000.

\_\_\_\_\_. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 121-171.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A Educação em tempos de Neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. 27ª ed., São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 59-85.

SILVA, Simone Bueno Borges. **Língua e tecnologias de aprendizagem na escola. Educação, (multi) letramentos e tecnologias**, p. 189, 2019.

SILVA, Simone Bueno Borges da. **A seleção do professor de português e suas relações com o ensino da escrita. Linguagem em (Dis) curso**, v. 8, p. 229-264, 2008.

SILVA, Tomáz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003, p. 89-113.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998/2002.

\_\_\_\_\_. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação** - Dossiê “Letramento”, Campinas, v. 23., n. 81: 143-160, dez. 2002.

SOBRAL, A. **Estética da criação verbal**. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009, p. 167-187.

\_\_\_\_\_. **Ética e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas**. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin**: conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 103-122.

SOUZA, Geraldo Tadeu. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochínov/Medvedev**. 2ª ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

SOUZA JUNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação**: da expansão liberal democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. Aparecida: Ideias e Letras, 2011.

STEWART, T. A. **Capital Intelectual**: a nova vantagem competitiva das empresas. 10a ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

STREET, B. V. What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Londres, 5 (2): maio, 2003.

\_\_\_\_\_. Literacy and development: ethnographic perspectives on schooling and adult education. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). **Literacy and Development**: Ethnographic perspectives. London and New York: Routledge, 2001.

\_\_\_\_\_. **Social Literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. New York: Longman, 1995.

\_\_\_\_\_. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.

TEZZA, Cristovão. Discurso poético e discurso romanesco na teoria de Bakhtin. In: FARACO et al. **Uma introdução a Bakhtin**. Curitiba: Hatier, 1998, p. 55-93.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

VASCONCELOS. T. C.; CELINO. M. L. S.; SANTOS. N. F.; VIANA. D. N. M. Currículo enquanto signo: uma perspectiva dialógica, polifônica. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 2, n. 01, 2016.

VIANA, Layane Dias Cavalcante; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. **Livro didático como gênero do discurso complexo. Anais do SILEL.** Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

VOLOCHINOV, Valentin Nikoláievitch. La structure de l'énoncé. In: Todorov, Tzvetan. **Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique. Suivi de écrits du cercle de Bakhtine.** Paris: Éditions du Seuil, 1981.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ZOZZOLI, R. M. D. Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos. In: ZOZZOLI, R. M. D. (Org.). **Ler e produzir: discurso, texto e formação do leitor.** Maceió: Edufal, 2002, p. 17-31.

## APÊNDICE -A: Autorrelatos

### I - Michella

Foi necessário um repensar sobre a Proposta Curricular Direito de Aprender do Município de Juazeiro após análise de diagnóstico realizados na rede e a baixa nota/ resultado do IDEB do município, além de percebermos que o documento referido estava defasado e distante da formação que participávamos com a especialista, professora Rose Cunha.

Participamos de grupos que foram formados por área para analisarmos com mais precisão a proposta.

No decorrer da análise de tal documento continuávamos com os encontros formativos e repensar o currículo da rede por área e com especialistas foi o ponto de partida para iniciarmos a construção da nova proposta, visto que esse currículo, será o documento que norteará a nova prática docente. À medida que analisávamos estava evidente a distorção entre o que propunha as novas concepções do ensino da área, os documentos e a prática docente.

Durante a leitura e estudo, ficou claro também a contradição entre a fundamentação e a organização curricular da proposta.

E, como consequência dessa dicotomia, da falta de investimentos da rede relacionadas a formação para alinhamento de concepções para professores dos anos finais do ensino fundamental ficava cada vez mais perceptível as razões dos baixos resultados e do grande número de reprovações dos nossos alunos nas unidades escolares.

Discutimos muito e fizemos várias retomadas, mas todas necessárias para a produção de um material que melhor norteara a nossa prática.

A medida em que nos encontrávamos nos momentos formativos, íamos produzindo e socializando com os demais grupos e assim, a nossa proposta foi ganhando uma nova forma.

Discussões sobre aprendizagem significativa, o currículo por competência, os gêneros textuais, habilidades, descritores, planejamento entre outros, trazia cada vez mais o desejo de ver essa mudança em nossas salas e assim no resultado do desempenho dos nossos alunos, que serviam de laboratório de aprendizagem durante os estudos.

Ficou evidente também que a fala, a experiência, os exemplos, a segura e sabedoria da professora/formadora Rose contribuiu e facilitou bastante o desenvolver deste projeto.

Após o primeiro ano já víamos a 1ª mostra do documento, construído a várias mãos, só que desta vez com a participação efetiva dos professores e com ele a proposta da aplicabilidade em toda rede para os ajustes necessários;

No andamento do trabalho, por meio das discussões, das análises e da pesquisa, constatamos que nossa Proposta Curricular, intitulada “Direito de Aprender”, contemplava, em parte, fazendo-se necessário a contemplação de novas competências e habilidades postas pela BNCC, fato esse que reforça a importância da reformulação, garantindo assim uma educação de qualidade com foco na equidade dos partícipes dessa proposta de ensino, buscando a implantação de uma política educacional articulada e integrada, voltada ao acolhimento, reconhecimento pleno de todos os envolvidos nesse processo referenciado no documento oficial (BNCC).

Na etapa atual, estamos na produção da reformulação da Proposta Curricular, até o momento os resultados alcançados com as ações desenvolvidas têm sido positiva e têm proporcionados a troca de saberes e experiências que proporcionam o crescimento profissional. Contudo não poderia deixar de registrar os entraves vivenciados no processo, tais como, descontinuidade das etapas de estudo, pesquisa, discussão e escrita.

É um desafio imenso fazer parte da reconstrução da referida Proposta da Rede Municipal de Ensino de Juazeiro-BA, em especial, compor a equipe de Língua Portuguesa, visto que minha formação acadêmica é em História, porém compreendi como esse processo ocorre,

contribuindo de forma participativa, coletiva e significativa no alcance de uma educação de qualidade que reconheça a criança enquanto cidadã, sujeito de direito e produtora de cultura.

O principal ganho para a minha prática foi compreender o trabalho da língua em uso, aplicando novas metodologias e percebeu um currículo “vivo”, real. A oportunidade de “dialogar” e por vez “desabafar” com colegas da área ampliou meu olhar, me fez repensar numa prática construída e significativa para meus alunos. A minha participação foi ativa em todos os momentos e a cada encontro algo novo chegava a minha sala, através de uma prática com um olhar diferente, por isso concluo esta etapa com uma inquietação, que jamais me permitirá continuar como antes. Uma nova educadora nasce a cada encontro/contacto com meus alunos.

## II – Sandra

Formação continuada? Capacitação? Reelaboração da Proposta Curricular? SAEB? Lembro-me que todos os anos, nós, professores da rede municipal de ensino de Juazeiro-BA estávamos diante de uma nova possibilidade de absorver o conhecimento pautado através do que estava posto na proposta curricular “*Direito de Aprender*”, para aprimorar a prática pedagógica das aulas de Língua Portuguesa em sala de aula.

Durante todo o ano letivo, as formações continuadas eram oferecidas aos educadores uma vez por mês, com datas específicas e agendadas pelo setor de formação da rede, sob a regência de um professor formador.

Desde 2013, estou participando efetivamente delas. Antes da Pandemia, tivemos muitos encontros para buscarmos realizar uma reorganização da referida proposta no que diz respeito aos gêneros discursivos, que faziam parte das versões anteriores, os quais necessitavam de uma adequação com relação à BNCC, assim como ajustes para atender à realidade dos alunos do município.

Foram vários encontros e em diversas escolas, sob as orientações da professora Rose Cunha, formadora responsável por conduzir o processo de reestruturação do currículo de Língua Portuguesa em sincronia com os profissionais dessa área. Os momentos ocorriam geralmente às terças-feiras, no período vespertino, no entanto, alguns deles aconteceram no sábado pela manhã.

Com relação à metodologia aplicada, tivemos estudo dirigido e dialogado, que proporcionaram os registros, a divisão de grupos por ano/série para enxugar ou ampliar o quantitativo de gêneros textuais, que deveriam ser aplicados, houve análise de materiais pedagógicos de diversos autores da educação básica além da BNCC no que diz respeito às competências e habilidades. Nos nossos diálogos, as falas de vários autores da área de Linguística e outras serviram de base para que pudéssemos compreender cada linha de pesquisa deles e suas contribuições.

No último ano de formação, como regra estabelecida para cada encontro, ficou acordado entre nós, que um professor preencheria o caderno personalizado, registrando tudo que foi abordado naquele momento. Dessa forma, o registro envolveria um gênero textual que circulava no nosso cotidiano. Em cada texto, o professor ou professora criava sua própria narrativa, com riqueza de detalhes sobre todas as etapas vivenciadas.

Coube a mim, a responsabilidade de registrar um dos encontros por meio uma notícia, pois tenho muita afinidade com esse gênero. Ficou bem legal, diga-se de passagem: “no capricho”, já que eu queria que aquele momento ficasse marcado em nossas vidas. Outros gêneros textuais ganharam vozes nos momentos de estudo dali por diante.

Acredito que havia uma necessidade constante de realizar uma refação da proposta na época em virtude o aparecimento e desaparecimento de alguns gêneros discursivos, que ora estavam em uso, pois a língua é viva e dinâmica, porém, alguns foram deixando de existirem com o advento da Internet e sua massificação.

Dentro desse contexto, percebi a importância do trabalho colaborativo entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Cada professor com seu olhar enriqueceu ainda mais a proposta ao longo das formações continuadas.

A respeito da minha participação direta no processo de reorganização, eu acredito que tive uma participação pautada mais na observação, com colocações pontuais sobre os conteúdos, contudo, acredito que o meu pensamento hoje é de que eu poderia ter feito mais.

Portanto, entendo que a proposta curricular *Direito de Aprender* foi um documento importante para a estruturação do sistema educacional da Rede Municipal de Juazeiro-BA e gostaria de um dia vê-lo novamente reorganizado com base no nosso estudo no que diz respeito aos gêneros discursivos e também na análise linguística dentro dos eixos: oralidade, leitura, produção de texto, análise da língua/semiótica em consonância com as competências e habilidades da grade de língua Portuguesa.

### III – Cleide

A reelaboração da *Proposta Curricular Direito de Aprender*, publicada pela Secretaria de Educação de Juazeiro-BA, a meu ver, é absolutamente necessária. O documento foi lançado em 2009 e, evidentemente, já se encontra obsoleto, tendo em vista os avanços dos estudos da linguagem. A exclusão de alguns gêneros discursivos atuais, resultantes do processo de democratização da internet, e, sobretudo, uma ordenação estruturalista, que não articula, efetivamente, o linguístico e o literário, bem como o discursivo, são exemplos da emergência de refacção dessa proposta. Além disso, há um número excessivo de conteúdos, em cada unidade, que não condiz com o tempo e com a realidade do processo de ensino-aprendizagem, na sala de aula.

Para essa nova formulação, foram elencados gêneros discursivos comuns ao cotidiano das/os estudantes, sem, contudo, desprezar aqueles exigidos em situações sócio comunicativas mais formais. Isso, a partir de análises e discussões protagonizadas por professoras/es da rede municipal de ensino (formadoras/es e em sala de aula), em outras palavras, por profissionais que conhecem, de fato, o documento a ser revisto. Essa reelaboração coletiva representa um passo importante na consolidação de um ensino-aprendizagem horizontal, centrado na realidade de professores e estudantes.

A principal referência, que fundamentou esse processo, foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente, na concepção dos “eixos de integração” (leitura; produção de textos; oralidade e análise linguística/semiótica) e dos “campos de atuação” (campo da vida cotidiana; campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo da vida pública; campo de atuação na vida pública e campo jornalístico-midiático), os quais orientaram a seleção e a disposição dos gêneros discursivos. Vale ressaltar, ainda, a atenção dispensada aos múltiplos letramentos e ao protagonismo da/o estudante, presente no documento e considerada pelas/os professores, na redefinição da proposta.

Para mim, enquanto docente da rede, que trabalhou com a disciplina de língua portuguesa numa escola do município, por cerca de quatro anos, tendo por base a *Proposta Direito de Aprender* e identificando limitações que não eram construtivas para o desenvolvimento da minha prática docente, ter participado desse movimento foi compensador, na medida em que possibilitou a minha atuação crítica, embasada por minha experiência empírica e teórica. Quanto à implantação dessa nova proposta, acredito que, para a sua compreensão e interpretação, serão imprescindíveis, formações continuadas que esclareçam estruturas e conceitos, além de apresentarem caminhos possíveis, o que, imagino, será alcançado com a proposta de anexar sugestões de projetos pedagógicos, também elaborados por docentes da rede.



Por fim, a rede municipal de Juazeiro, certamente, terá ganhos significativos com a consolidação dessa nova proposta, pela atualização das discussões teórico-críticas da área, pela incorporação de conteúdos relevantes para a formação das/os estudantes enquanto agentes e pela tentativa de horizontalização no processo de (re)escrita e, conseqüentemente, na prática docente.

Participar desse momento foi construtivo, para mim, nos âmbitos pessoal e coletivo. A oportunidade de dialogar com colegas do mesmo contexto, com angústias e aspirações semelhantes (e dissemelhantes), ampliou a minha percepção acerca do que nos era oferecido e do que necessitamos para uma prática significativa, não só para as/os alunas/os, mas para a nossa contribuição com a área em que atuamos e com nosso próprio desenvolvimento enquanto profissionais. Há, também, uma gratificação por contribuir, diretamente, com essa renovação de rede.

#### IV – Jamile

Acredito que toda mudança que visa melhoria no processo educacional é válida e importante.

Participar da reformulação da Proposta Curricular Direito de Aprender de Língua Portuguesa foi gratificante e importante em minha formação, pois repensar o currículo levou-nos a rever também nossa prática em sala de aula, principalmente em relação aos nossos alunos, uma vez que são eles os protagonistas em todo esse processo, a adquirirem o conhecimento e a experiência ao longo dos anos na escola e ter um direcionamento é fundamental nesse processo de construção da aprendizagem.

Contudo, foi cansativo e desafiador, por querer oferecer o melhor aos educandos e oferecer de acordo com os documentos nacionais e a realidade deles. E nesse desafio percebemos que tínhamos avançado muito em relação a educação em município, porém fazia-se necessário a refacção.

Ao observarmos os avanços da sociedade e suas cobranças, analisamos a proposta e em conjunto decidimos que era inevitável a inserção de novos gêneros textuais e que era preciso analisar e refazer os eixos, as habilidades e as competências, justamente para acompanhar os novos desafios da educação e preparar, orientar os nossos alunos como agir, como operar e transformar o seu meio.

Assim, para que toda mudança e reformulação acontecesse, buscamos apartes teóricas que reiterasse o que já estavam nos documentos nacionais e nos dividimos em grupo para que ficasse mais fácil à análise e as mudanças a serem feitas, porém a cada encontro, a cada análise e a cada reformulação, novos desafios surgiam, mas não desistíamos, pois sabíamos que era o futuro dos nossos alunos em nossas mãos.

Repensar e “refazer” a proposta, para mim, enquanto professora, possibilita uma reflexão na minha prática de ensino. Apesar de não ter podido participar da elaboração do quadro de competências e conteúdos desde o início, o convite é uma forma de nos enxergar como alguém que desenvolve um bom trabalho e que pode colaborar no auxílio aos demais colegas, e pensar que eu seria capaz de produzir projetos buscando contemplar os gêneros do discurso, valorizando o campo discursivo e vivenciando a linguagem de maneira prática, é muito bom, eu “me senti importante.”

Não foi um processo fácil, mas o auxílio dos colegas que, juntos, estudando a nova Base Nacional e conversando sobre a nossa realidade, facilitou a elaboração do trabalho. Os projetos foram pensados com temáticas que agregam às metodologias de acordo com os gêneros específicos das unidades e séries, deixando claro que são propostas que cada professor terá a liberdade de segui-la ou não.

Ter acontecido de forma coletiva só soma na nossa prática, apesar de alguns desgastes enquanto docente (custos de passagem, colaboração e entendimento da gestão da escola nos dias de ausência do professor), eu avalio como boa e construtiva nossa participação. Acredito que haverá resistência de alguns colegas, pois para desenvolver algumas dinâmicas na aula requer “movimento” e sair da zona de conforto algumas vezes é trabalhoso, mas acredito que é possível obter bons resultados. O importante é fazer o professor entender que para dar certo é preciso a contribuição de todos, porque caminhar juntos no leva além.

A leitura não se restringe ao conjunto de letras. A leitura é o abrir dos olhos, é o entendimento de onde eu vim, quem eu sou e para onde vou, construindo a nossa história, escrevendo para alguém e não só copiando ou decodificando signos do quadro que não sai do lugar. Mudar é preciso!

## V – Edna

A refacção da proposta curricular do município de Juazeiro, foi de grande importância para essa rede, vez que há muito havia sido elaborada e não havia sido reformulada. Embora sendo bastante visitada e utilizada pelos professores da rede, ela é uma referência para outros dez (10) municípios do entorno, que compõe o sertão do São Francisco. Quiçá outras cidades do sertão pernambucano, já que Juazeiro faz divisa com o mesmo.

Saliento que, embora sendo uma proposta municipal, os professores (as), nunca foram chamados a ser parte dessa construção e nesse momento de reelaboração, fomos convidados (as) a fazer parte, efetivamente. Nesse sentido, nos sentimos responsáveis pela elaboração de um documento orientador para a educação do município e também extremamente valorizada pelo processo vivenciado. A composição da equipe foi feita por representação, sede e interior, ano (6º ao 9º) e por disposição e disponibilidade em participar.

Os encontros foram nucleados e aconteciam em vários espaços: escola de formação de professores de Juazeiro (EFEJ), no campus da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Foi um momento de muita efervescência e indecisões com relação ao agrupamento dos gêneros textuais, sua estrutura e tipologia. Sob a condução da professora Rosângela, fomos dirimindo essas indefinições e consensuando a produção.

Sempre considerando tanto o conhecimento didático, como as novas discussões teóricas, com base em teorias sóciointeracionistas, a exemplo dos estudos bakhtinianos, sem perder de vista a sala de aula como esse espaço dialógico. Para melhor entendimento e estudo foram utilizados, textos, slides, estudos de caso e produções que nos serviam de instrumentos para aplicação e análises.

Acredito que, com todo o receio da proposta não ser considerada por outras administrações, é um ganho ter e ver consolidada a proposta de língua portuguesa. Particularmente, enquanto professora de escolas do campo, especificamente de movimentos sociais que é o caso da escola Paulo Freire do MST, o ganho maior é poder contribuir com a competência linguística e aprimorar a capacidade de comunicação, vez que, já é da natureza do movimento a apropriação da fala, da argumentação, da intertextualização.

Nesse sentido, é importante e necessário contextualizar o currículo do que é aprendido na escola, que quase sempre não é refletido, ou por ausência de conhecimento por parte dos componentes das unidades de ensino, ou por privilegiar o currículo colonizado dos livros. Portanto, saber falar do que está próximo da sua vivência é inerente do ensino contextualizado, é falar da teoria que concretamente se vivencia na prática.

O que as pessoas daquela escola e do movimento precisava era expressarem-se com mais eficiência e isso foi e está sendo possível com esse repensar sobre a prática, quer seja da leitura da reescrita ou da oralidade. Isso é linguagem.

Nosso acesso à realidade é mediado por ela de forma tão absoluta que podemos dizer que para nós a realidade não existe, sem a linguagem. Ser humano é ser linguagem. Ao levantar esses elementos com os estudantes, reforçando os aspectos de oralidade sem esquecer o apoio na escrita, eles foram tomando consciência da situação e estão tendo melhores resultados no uso dos gêneros como valiosos instrumentos para o domínio da língua.

## VI – Daniela

O objetivo da Proposta Pedagógica é garantir a autonomia das instituições de ensino, considerando-se muito importante sua revisão, realinhamento e replanejamento voltada ao aprimoramento social, intelectual e o desenvolvimento educacional do aluno, atendendo a realidade da comunidade na qual ele está inserido.

Uma Proposta eficiente tem como perspectiva alinhar teoria à prática, promovendo nessa adequação o enriquecimento do planejamento, formalizando um compromisso educacional que atenda as novas demandas tecnológicas e sociais.

A valorização do encontro coletivo para reelaboração da Proposta Curricular encorajou na sua profundidade tornando o trabalho reflexo. Ilustro, entretanto, que fomos cozinheiros e tínhamos um grande caldeirão, tendo a consciência que precisamos subir em uma escada gigante para mexer o preparo com uma colher também gigante, pois precisaríamos alimentar muita gente, e foi imprescindível descer as escadas, investir tempo individual, encontros menores, horas de leitura e envolvimento para aperfeiçoar esse alimento e algum dia em um prato pequeno ser compartilhado de modo especial.

Utilizamos como referência e orientação metodológica a BNCC, Base Comum Curricular, o livro adotado pelo Município como comparativo a nossa prática diária, e as novas perspectivas e material de linguagem de Thereza Cochar na orientação didática da escolha dos gêneros.

O processo foi de compreensão e integração, onde dividimos nossas experiências e diante disso, problematizamos a necessidade de um material que de fato fosse explorado, vivenciado, que viesse para contribuir e ser de fato utilizado. Retomamos e reavaliamos todos os aspectos com o propósito de reorganizar considerando os conteúdos educacionais em sua maior dimensão, uma oportunidade de desenvolvimento de valores, convívio democrático, proporcionando uma aprendizagem que tenha como objetivo romper os paradigmas de uma educação obsoleta contrariando nosso cenário atual da era digital permitindo entender, se movimentar e se reconstruir em diferentes contextos sociais.

Sinto-me lisonjeada em poder contribuir com esse trabalho que foi enriquecedor aos meus dias de aplicabilidade e ao meu currículo, pois me possibilitou um estudo intenso e principalmente pela vivência compartilhada em equipe. Confesso ter ficado surpresa com o convite, uma vez que como professora contratada temporariamente pelo Poder Público Municipal, muitas vezes tenho sido alvo de discriminação que parece imperceptível, porém existe um preconceito que inviabiliza e compromete nossos talentos. A equipe de profissionais envolvidos tem meu respeito e gratidão pelo acolhimento e por me mostrar uma realidade desconhecida, pois o início dessa jornada foi desafiador, e entre a dificuldade e a responsabilidade assumida eu não me vi sozinha, embora os olhares de crítica e questionamentos sobre a minha participação na atividade estivesse constantemente tentando atrapalhar meu objetivo.

Agradeço com veemência a direção e coordenação da Escola Municipal Paulo VI pela confiança e reconhecimento do meu trabalho, pelo carinho de pôr facilitar todos os meus encontros e principalmente por acreditar que os benefícios e resultados desta experiência “são nossos”. A equipe, meu eterno carinho.

A implantação da Proposta será outro desafio. Costumávamos em equipe sorrir quando chegávamos a debater esse ponto, mesmo diante de todas as leituras acreditamos que facilitamos ao máximo o entendimento e a relação com todos os objetos de conhecimento e habilidades.

A proposta está clara, leve, concisa e voltada a realidade dos alunos, da comunidade em que estão inseridos. Nossa preocupação é que esse material precisa de envolvimento e “alguns” resistem diante das novas tecnologias insistindo numa metodologia mecânica e autoritária não considerando a subjetividade de cada um. A nova proposta exige mudanças, adaptações e desafios, permitindo facilitar a aprendizagem num processo dinâmico e não estático, dinamizando e possibilitando discussões, quebrando paradigmas e precisando mais do que a transmissão de conhecimento vivenciada.

E faço minhas, as palavras de Moacir Carneiro:

*Quase um dedicatória...*

*Para os que sonham,*

*Pois, sem esperança, a vida não existe...*

*Para os que olham o horizonte,*

*Pois, sem futuro, não há aprendizagem...*

*Para os que acreditam,*

*Pois, sem fé, não construção...*

*Para os que semeiam,*

*Pois, sem plantação, nada vai brotar...*

*Para os que trabalham,*

*Pois, só se descansa depois da criação...*

*Para os que lutam por uma escola-cidadã.*

*Pois, sem educação, fica distante o amanhã...*

*Para os despossuídos e plebeus,*

*Pois, sem eles, como entender a riqueza de Deus?*

## **VII – Eduarda**

O processo de refação da Proposta Curricular *Direito de Aprender* se fez necessário frente aos desafios educacionais contemporâneos, visto que esta precisa acompanhar as mudanças ocorridas na educação, como por exemplo, a crescente utilização das novas tecnologias e discussões sociais e culturais, no que se refere a sua utilização em sala de aula, pois são ferramentas que precisam ser consideradas potencializadoras da aprendizagem.

É de suma importância nesse processo, considerar as possibilidades de aprendizagens que o documento proporciona tendo em vista seu processo de reformulação, pois foi necessário revisitar documentos norteadores como os PCN's, as Diretrizes Curriculares Nacionais e, como não poderia faltar, a Base Nacional Comum Curricular com as habilidades e competências que precisam ser garantidas ao longo dos anos de escolaridade dos educandos na Educação Básica.

Participar dos momentos de análise, reflexão, discussão e reformulação, a partir do estudo desses documentos, foi bastante oportuno, etapas foram vivenciadas para a reconstrução da proposta. Foi possível perceber, por óticas em comum, a ideia de sujeito que se pretende formar numa visão acadêmica quando a Universidade do Estado da Bahia é convidada a dialogar e a participar desse processo, e traz suas contribuições de forma oral através de algumas reuniões que foram realizadas com a equipe da Secretaria de Educação, mas que, por fim, deixa de oficializar por não entregar suas proposições por escrito.

Outra etapa marcante foi a participação dos (a) coordenadores (a) pedagógicos e professores (a) na construção do documento “Um olhar sobre Proposta Curricular da Rede à Luz da BNCC”, que contemplaria seu olhar diante das habilidades, em que os envolvidos

puderam expressar seu ponto de vista, além de comparar a nossa Proposta Curricular Tempo de Aprender com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesses momentos formativos, pudemos perceber que os objetos de conhecimento e as habilidades não estavam tão distantes das propostas trazidas pelo novo documento, ainda assim, consideramos as orientações trazidas e adequamos a BNCC.

Posteriormente, foi realizada a compilação das informações pontuadas pelos coordenadores (a) e professores (a), sendo esse consolidado apresentado a Secretária de Educação. Nesse processo foi solicitado dos professores (a) das turmas multisseriadas uma proposta específica para essas turmas devido à complexidade em garantir a aprendizagem nessas turmas.

Foi também parte desse processo a construção de uma comissão representante que participaria diretamente das tomadas de decisões e construção da proposta levando em consideração o percurso histórico/cultural do que já havia construído e alcançado até o presente momento, como o respeito e a consciência política que se almeja enquanto Rede Municipal de Ensino e o sentimento de pertencimento desse documento construído coletivamente. A comissão foi composta por professores por área de atuação, professores alfabetizadores, coordenadores e equipe técnica da Secretaria de Educação e deu início a esse processo no começo do ano de (2018), consolidando a democratização na refacção desse instrumento norteador.

Garantir a agenda programada para a realização desses encontros foi um dos entraves, uma vez que não abdicamos das nossas atribuições como funcionários da Rede, o que retardou a continuidade e aprofundamento dos estudos, a socialização e o debate.

Senti-me desafiada frente à compreensão de alguns conhecimentos específicos da Língua Portuguesa uma vez que a minha formação acadêmica é Pedagogia, porém tenho conquistado conhecimentos nesses momentos de estudo, discussões e reformulações do documento.

Mediante a tantos encontros e desencontros, o processo de conclusão ainda se encontra em curso, o que foi construído a várias mãos hoje se encontra na mão de especialistas das áreas para validação. O que temos hoje na Rede é um componente curricular bianual construído pela Diretoria de Ensino que apenas copiou sem maiores discussões o Currículo Bahia. Ao tempo que não se sabe bem ao certo o que ocorre, e nem os critérios utilizados pelos especialistas que validarão a Proposta Curricular *Direito de Aprender*.

Nossa formadora lançou o convite para esta participação e, logo aceitei por acreditar que esse trabalho me acrescentaria muito conhecimento, experiência e peso no meu currículo. Além disso, eu queria trabalhar uma proposta que ajudei a fazer.

Em princípio, fizemos uma análise nos livros didáticos diversos a fim de verificar conteúdos presentes as diferentes etapas do Ensino Fundamental. Consideramos também descritores da prova Brasil e alguns descritores da proposta antiga.

Entretanto, na nova proposta não usamos termo “descritores”, mas, já com base na BNCC, elencamos as habilidades que gostaríamos de desenvolver no aluno, os objetos de conhecimentos e as competências desenvolvidas no aluno no final do processo.

Esta foi a parte mais trabalhosa, pois tivemos que “garimpar” habilidades que se adequassem à nossa realidade em nossas escolas. Foram incontáveis encontros e horas trabalhadas voluntariamente. Apenas por amor ao trabalho.

Foi cansativo a ponto de ficar estressante, mas ao final, tivemos uma Proposta Curricular especular: minuciosa, bem fundamentada e atualizada. É claro que essa atualização irá trazer alguns desconfortos de transição no que se refere aos novos suportes digitais, tão ignorados por grande parte dos professores. Isso terá que ser trabalhado por meio de formação e trabalhos pedagógicos diversos.

Contudo, uma vez implantada e praticada, a proposta eleva o nível de educação do município, uma vez que contempla, ao menos parcialmente, as novas demandas sugeridas para todo o país por meio de um documento oficial que é a BNCC.

Espero que essa construção democrática não seja desconsiderada e que os autores da transformação (professores) possam se identificar enquanto rede dentro dessa “validação especializada”.

## VIII – Luiz

A reelaboração da Proposta Curricular “Direito de Aprender” partiu da necessidade de:

- ✓ Preencher as lacunas ora ainda existentes no documento, mesmo sabendo que ele nunca será completo e perfeito porque sempre estará em processo de mutação;
- ✓ Atender, cada vez mais, aos Direitos de Aprendizagem dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Juazeiro-BA;
- ✓ Contemplar os documentos oficiais, tanto orientadores como obrigatórios, a exemplo dos PCN’S e da BNCC, os quais norteiam os rumos da Educação Brasileira.

Em 2018, foi dado um passo largo no momento em que foi estabelecida uma parceria entre a UNEB com os professores do colegiado de Pedagogia e a SEDUC para emitirem pareceres, assim como proposições para comporem no documento que seria reformulado. Para tanto, foram organizadas comissões de professores da UNEB X equipe técnica da SEDUC, para que cada comissão apreciasse o material de um segmento e/ou área do conhecimento. Foram realizados encontros para análises, discussões, contribuições e apresentações orais de pareceres da universidade. Porém, foi acordado que a comissão da universidade deveria emitir as considerações finais, via e-mail, mas, até o presente momento, não foi enviado.

A caminho de novos passos, ainda em 2017, foi lançada a ideia de “democratização da ressignificação” do referido documento, quando a equipe de formação levou para o momento formativo, no final do ano, em todos os segmentos (Educação Infantil, Fundamental I e II e EJA), discussões e solicitação de proposições dos professores acerca da proposta curricular vigente da Rede, a fim de que esse documento fosse reformulado por diversas mãos e mãos que estavam pisando no chão da escola. Foi um momento ímpar porque houve muitas contribuições pertinentes e possíveis de serem inseridas nesse instrumento. E o principal: o professor se sentiu e foi o protagonista nessa construção. Que grande “sacada” da equipe técnica da SEDUC!

O ano de 2018 iniciou com a perspectiva de reorganizar a comissão da equipe técnica da SEDUC para a reformulação da Proposta Curricular “Direito de Aprender” e isso foi feito, inclusive professores e coordenadores pedagógicos ingressaram nela. Contudo, devido a inúmeras demandas da citada equipe, não foi possível estabelecer um cronograma que pudesse ser reelaborado o citado documento no 1º semestre. O que trouxe certo desgaste emocional à equipe que, entre idas e vindas à construção, ainda continua tentando concluir o documento.

E na busca de fechamento desse documento, novos membros foram convidados a participar. Um grupo de coordenadores pedagógicos da Rede. Mas, até a presente data, a participação desse grupo não é satisfatória, pois a maioria compareceu somente no dia da orientação.

A luta para essa construção permanece, porque ainda há um percurso a trilhar para a sua finalização. Falta pensar em que estrutura se dará o “Projeto de Letramento”, nas séries iniciais, que será algo inovador e que fará parte do documento. No entanto, em meio a incontáveis discussões, estudos e pesquisas, estar envolvida nesse desafio, traz crescimento profissional e, ao mesmo tempo, um “peso”; peso por fazer parte da responsabilidade de dar “corpo”, “vida” e “significado” a algo que vai ser utilizado em prol da construção do saber de tantas crianças e adolescentes do município de Juazeiro-BA.

Todavia, outras lutas serão travadas, quando o documento se tornar oficial e em vigência, em 2022, sobretudo no que diz respeito ao trabalho que terá de ser feito na “ponta”, pelo professor em sala de aula, pois o material de Língua Portuguesa, exigirá dele conhecimento e aprimoramento no estudo da Língua, dos gêneros digitais para aplicar o que está proposto no documento.

Fica a certeza de que a Rede Municipal de Ensino de Juazeiro-BA só tem a ganhar com a implementação da reformulação da Proposta Curricular porque foi democrática, coletiva e sensível às necessidades de aprendizagem dos educandos do município de Juazeiro-BA e ao atendimento aos documentos oficiais que regem a Educação Brasileira.

## APÊNDICE -B: Propostas temáticas de Projetos de Letramentos

### PROPOSTAS PARA O PERCURSO

É possível caminharmos com uma temática que nasça ou já exista na vivência do nosso aluno. Com isso, trouxemos propostas de aula que podem ser aproveitadas, mas principalmente melhoradas de acordo com a sua realidade escolar, professor.

Vamos caminhar juntos?

6º ANO

“De onde veio, para onde vai? Escrevendo a história das nossas famílias.”

Acolher o aluno do 6º ano, chegando no ensino fundamental 2, é importante. Podemos começar deixando-os contar

De onde  
veio?

Quem mora  
com você?

Quantas  
pessoas leem  
na sua casa?

Quem, na sua  
casa, estuda ou  
estudou?

Apresentar a temática a partir da leitura de MINICONTO<sup>1</sup>, ou POEMA<sup>2</sup> através da leitura coletiva interagindo com os alunos as semelhanças e diferenças entre as histórias e suas vivências.

<sup>1</sup> Desenvolver a habilidade de leitura, despertando o leitor para uma reflexão a respeito de determinado assunto, com diversas formas de comunicação no atual contexto social, a partir de um texto curto e rápido.

<sup>2</sup> Proporcionar a leitura poética do mundo, fazendo da poesia motivo de apreciação lúdica e de motivação para a produção de intertextualidade.

Você pode propor escrita e/ou reescrita de texto pelo aluno, para análises e adequações de forma coletiva. Não esqueça de expor os textos produzidos. Vai ser ótimo!

Na unidade seguinte, podemos aproveitar o tema para RESUMIR PESQUISA feita pela turma sobre quantos familiares não estudaram. Seja pesquisa realizada entre os colegas da sala, seja pesquisa realizada na comunidade/bairro do aluno. Dá até para ESQUEMATIZAR os resultados, professor! Que bacana, não é?

No campo jornalístico, pode-se levantar hipóteses para resoluções do problema de leitura na comunidade/bairro.

Que projetos poderíamos desenvolver para que as pessoas que quisessem, tivessem a oportunidade de aprenderem a ler?

Quem poderia, ou poderiam ajudar? Quais parceiros? Organizações? Entidades? Prefeitura?



Já pensou em ANUNCIAR as propostas? Fazer o aluno conhecer as diferenças entre ANÚNCIOS E PROPAGANDAS<sup>1</sup> e divulgar a ideia escolhida pela turma? Letrar os pais, mães, avós, tias, tios, irmãos... ufa! Que trabalho proveitoso!

E então a CARTA DO LEITOR<sup>2</sup> pode servir de agradecimento aos parceiros que aceitaram e realizaram o projeto. Tudo sempre servindo de exemplo prático.

Por fim, quando estivermos aprendendo juntos com nossas leituras e pesquisas, propomos convidar algumas pessoas da comunidade para contribuírem com TESTEMUNHO/DEPOIMENTO sobre as dificuldades encontradas por não terem estudado. E se não tivermos conseguido o resultado esperado, professor? Nosso aluno pode conhecer o ABAIXO ASSINADO<sup>3</sup> e aprender sua importância e estrutura para compreender o quanto é importante a união e cooperação de todos em benefício do seu lugar.

<sup>1</sup> desenvolver a habilidade de leitura, despertando o leitor para uma reflexão a respeito de determinado assunto, com diversas formas de comunicação no atual contexto social, a partir de um texto curto e rápido.

<sup>2</sup> proporcionar a leitura poética do mundo, fazendo da poesia motivo de apreciação lúdica e de motivação para a produção de intertextualidade.

Acreditamos que é possível, professor! Acreditamos em você.

SUGESTOES DE LIVROS/VÍDEOS/FILMES/MÚSICA

VIDA MARIA

## PROPOSTAS PARA O PERCURSO

A interdisciplinaridade compete na harmonia das linguagens de conteúdos. Fazer parte das atividades, coletivamente, buscando aproveitar do todo a parte que lhe cabe no mar de ensinamentos é deixar o aluno crescer, tendo este em cada professor uma parte do seu desenvolvimento.

A união faz a força, não é?

7º ANO

*“É hora do show! Seu time em campo é campeão!”*

Sobre o que gostam de jogar? Quais os esportes favoritos? Quais meninos e meninas participam dos jogos da escola e por quê?

Qual o  
seu time

Ganhar ou  
perder?

Quais esportes  
mais incluem  
meninas?

Quais esportes  
mais incluem  
meninos?

Apresentar a temática a partir da leitura de **NARRAÇÕES ESPORTIVAS**<sup>1</sup>, ou **STAND UP** proporcionando a comunicação oral e sua importância para a produção textual e análise discursiva.

<sup>1</sup> reconhecer adequadamente recursos expressivos não linguísticos (gestos, postura corporal, expressão facial, entonação, tom de voz) através da oralidade, de acordo com a situação comunicativa.

Na unidade seguinte, a partir de um **RELATÓRIO DE PESQUISA** sobre, por exemplo, a história dos times locais, os **PANFLETOS** servirão para divulgar os resultados e apresentar propostas de jogos, bem como algo reflexivo sobre a participação feminina nos campeonatos locais.

Assim todo mundo participa desse time, não é? 😊

Com os jogos marcados, na unidade seguinte, os alunos prepararão as suas **PROPAGANDAS** objetivando valorizar o esporte e sua importância para a saúde física e mental do ser humano. O pátio da escola ficará uma beleza com estes trabalhos expostos!

**“SAÚDE É O QUE INTERESSA O RESTO NÃO TEM PRESSA”**



## PROPOSTAS PARA O PERCURSO

O processo de ensino-aprendizagem nasce além do que somos capazes de enxergar. Proporcionar a imaginação e criatividade da criança aumenta sua capacidade de enxergar nas entrelinhas. Quanta coisa legal e quanta gente bacana a gente conhece nos livros, não é? E não há quem duvide que são reais. Que tal uma viagem pela nossa rica imaginação?

8º ANO

“Se alguém viu, então existiu!!”

Toda comunidade ou bairro, ou cidade, traz um personagem que causa dúvida quanto a sua existência. Uns afirmam fielmente que são mitos, outros que de tanto ouvirem falar, defendem a sua existência.

Quem aqui já  
ouviu falar da  
loira do  
banheiro?

E o lobisomem?  
Existiu mesmo?

Que outros  
personagens  
vocês conhecem  
aqui?

Quem viu mentiu? E  
quem não viu? Gostaria  
de conhecer?

A partir de **CONTOS MÍTICOS**<sup>1</sup> ou **CRÔNICA NARRATIVA** apresentaremos ou aperfeiçoaremos a narrativa de uma história local, com um personagem popular.

<sup>1</sup> desenvolver a oralidade e analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade entre textos literários e outras manifestações artísticas.

A seguir, a proposta é, com base em pesquisa feita na comunidade, e através dos estudos e informações coletadas, os grupos apresentarem **TABELA/GRÁFICO** com os resultados. A partir disto, produzirem **TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA**<sup>1</sup>, validando seus trabalhos coletivos e praticando de forma interativa a escrita e linguagem formal.

É possível, construir **NOTÍCIA**<sup>2</sup> a partir dos textos produzidos na unidade anterior, ou, caso preferir, um **EDITORIAL**<sup>2</sup> para ser publicado no jornal da escola (e caso ainda não tenha, já adiantamos isto como mais uma super ideia!)

<sup>1</sup> fazer uma compreensão geral das informações veiculadas em um texto de divulgação científica (...). Planejar, produzir/reconstruir/editar textos de divulgação de pesquisas realizadas anteriormente.

<sup>2</sup> diferenciar textos jornalísticos de outras esferas do cotidiano, identificando características específicas de alguns gêneros como a presença de opinião, imparcialidade, fontes, citações, refutações, relatos, críticas, argumentações.

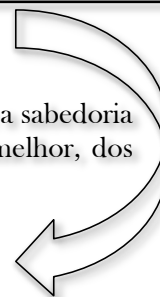
E, por fim, organizar os resultados deste trabalho tão legal e divulgá-lo nas redes sociais, com **FOTOS, VÍDEOS E HASHTAG #Sealguémviueporqueexistiu** 😊

## PROPOSTAS PARA O PERCURSO

A tecnologia faz parte da nossa vida, ora amiga, ora inimiga. Mas, como diz a sabedoria popular, quem não pode com o inimigo, junta-se a ele (no melhor, do melhor, dos sentidos, hein?)

9º ANO

“Tá na rede é pra conectar”



Seria o celular um recurso favorável para nossa dinâmica de aula? É bom saber...

Qual ferramenta tecnológica vocês mais utilizam?

O uso do celular ajuda ou atrapalha na escola? E com a internet?

Há alguns aplicativos que podem facilitar na aprendizagem? Quais seriam?

Vocês conseguiriam ficar off-line com a rede disponível para vocês

O texto *O celular e a vida social*, pode ser o nosso pontapé para conversarmos sobre o uso dos celulares na nossa vida. A partir deste tema, podemos propor a reescrita, com a proposta do gênero da unidade que é o **CONTO MODERNO**<sup>1</sup>, podendo ser aproveitado e adaptado em **TEXTO TEATRAL** pela turma.

Na unidade seguinte, propomos a elaboração de uma **RESENHA CIENTÍFICA**<sup>2</sup> a partir dos textos produzidos pelos próprios alunos. Este trabalho pode ser em grupo, ou em dupla, corroborando a importância do diálogo e troca de ideias e pontos de vista.

<sup>1</sup> compreender as características discursivas e linguísticas de tipos e gêneros diversos, contextualizando esses conhecimentos às várias situações comunicativas.

<sup>2</sup> ser capaz de compreender e interpretar textos que circulam na sociedade e perceber as diferentes dimensões de leitura: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler.

Neste ponto da atividade, podemos realizar debates sobre o uso dos aparelhos tecnológicos na escola e se estes recursos, como a internet, ajudariam no processo de aprendizagem. Podendo ser, a partir disto, produzido **REPORTAGENS** para saber as opiniões dos demais alunos e/ou funcionários da escola, ou uma **CRÔNICA ARGUMENTATIVA** justificando o tema em estudo.

Na última unidade, o **JURI SIMULADO**<sup>1</sup> seria nossa proposta para ampliar os argumentos defendidos nos textos já produzidos, bem como, a importância da oralidade no campo discursivo

<sup>1</sup>Posicionando-se de forma consistente em debates regrados, reconhecendo turnos de fala, réplica e tréplica...

Concluindo as atividades com a produção do ARTIGO DE OPINIÃO voltado para o tema e cheio de argumentos e opiniões bem embasadas após quase um ano de discussões com a temática. Objetivando validar os resultados deste percurso. Ou seja, se houver consenso de que disponibilizar a rede para que os alunos aproveitem a internet nos seus celulares como recurso favorável ao aprendizado será uma atitude positiva, vamos concretizar! Até porque

se estamos na rede

É  
PRA  
CONECTAR!



## APÊNDICE - C: Quadro com sugestões de gêneros discursivos

Unidade	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
I	<b>Campo da vida cotidiana</b>	<b>Campo da vida cotidiana</b>	<b>Campo da vida cotidiana</b>	<b>Campo da vida cotidiana</b>	<b>Campo da vida cotidiana</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brincadeiras populares (comandos)</li> <li>❖ Lista</li> <li>✓ Convite</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recado</li> <li>❖ Agenda Escolar</li> <li>✓ Bilhete</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regra de jogo</li> <li>❖ Cardápio</li> <li>✓ Receita culinária</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aviso</li> <li>❖ Carta Pessoal</li> <li>✓ Bate-papo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Telefonema</li> <li>❖ Relato de experiências</li> <li>✓ Diário Digital</li> </ul>
II	<b>Campo artístico-literário</b>	<b>Campo artístico-literário</b>	<b>Campo artístico-literário</b>	<b>Campo artístico-literário</b>	<b>Campo artístico-literário</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cantigas de roda</li> <li>❖ Quadrinhas</li> <li>✓ Emoções</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parlenda</li> <li>❖ Contos Clássicos</li> <li>✓ Poemas Visuais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Letra de Canção</li> <li>❖ Fábulas</li> <li>✓ Curta-metragem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paródia</li> <li>❖ Lendas</li> <li>✓ Meme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Depoimento</li> <li>❖ Crônicas</li> <li>✓ Charge</li> </ul>
III	<b>Campo das práticas de estudo e pesquisa</b>	<b>Campo das práticas de estudo e pesquisa</b>	<b>Campo das práticas de estudo e pesquisa</b>	<b>Campo das práticas de estudo e pesquisa</b>	<b>Campo das práticas de estudo e pesquisa</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Roda de Conversa</li> <li>❖ Tabela</li> <li>✓ Calendário</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista</li> <li>❖ Gráfico</li> <li>✓ Jogos interativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate</li> <li>❖ Quadro-resumo</li> <li>✓ Vlog</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relato Científico</li> <li>❖ Resumo de textos expositivos</li> <li>✓ Folheto Informativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seminário</li> <li>❖ Texto de divulgação científica</li> <li>✓ Vídeo Tutorial</li> </ul>
IV	<b>Campo da vida pública</b>	<b>Campo da vida pública</b>	<b>Campo da vida pública</b>	<b>Campo da vida pública</b>	<b>Campo da vida pública</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manchete</li> <li>❖ Placas de advertência e de trânsito</li> <li>✓ Cruzadinha</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Notícia</li> <li>❖ Biografia</li> <li>✓ Gift</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anúncio publicitário</li> <li>❖ Propaganda</li> <li>✓ Hastag</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discurso de defesa e acusação</li> <li>❖ Texto de opinião</li> <li>✓ E-mail</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jornal falado</li> <li>❖ Cartaz Publicitário</li> <li>Post</li> </ul>

Unidade	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
I	<b>Campo artístico-literário</b>	<b>Campo artístico-literário</b>	<b>Campo artístico-literário</b>	<b>Campo artístico-literário</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Minicontos</li> <li>❖ Poema</li> <li>✓ HQ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Piada/Stand up</li> <li>❖ Conto maravilhoso</li> <li>✓ Narração futebolística</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conto mítico</li> <li>❖ Crônica narrativa</li> <li>✓ Cordel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto teatral</li> <li>❖ Conto moderno</li> <li>✓ Romance (fragmentos)</li> </ul>
II	<b>Campo das práticas de estudo e pesquisa</b>	<b>Campo das práticas de estudo e pesquisa</b>	<b>Campo das práticas de estudo e pesquisa</b>	<b>Campo das práticas de estudo e pesquisa</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resumo de pesquisa</li> <li>❖ Esquema</li> <li>✓ Verbete de enciclopédia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Síntese</li> <li>❖ Relatório de pesquisa</li> <li>✓ Panfleto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mesa redonda</li> <li>❖ Texto de divulgação científica</li> <li>✓ Tabela/Gráfico/Infográfico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seminário de divulgação científica</li> <li>❖ Resenha científica</li> <li>✓ Mapa Conceitual</li> </ul>
III	<b>Campo jornalístico-midiático</b>	<b>Campo jornalístico-midiático</b>	<b>Campo jornalístico-midiático</b>	<b>Campo jornalístico-midiático</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anúncio</li> <li>❖ Carta de leitor</li> <li>✓ Tirinha</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista</li> <li>❖ Propaganda</li> <li>✓ Cartum/Meme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Notícia</li> <li>❖ Editorial</li> <li>✓ Charge</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reportagem</li> <li>❖ Crônica argumentativa</li> <li>✓ Blog/Vlog</li> </ul>
IV	<b>Campo de atuação na vida pública</b>	<b>Campo de atuação na vida pública</b>	<b>Campo de atuação na vida pública</b>	<b>Campo de atuação na vida pública</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Testemunho/Depoimento</li> <li>❖ Abaixo assinado</li> <li>✓ E-mail</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biografia</li> <li>❖ Carta aberta</li> <li>✓ Post em redes sociais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate regrado público</li> <li>❖ Carta de solicitação/reclamação</li> <li>✓ Foto/Vídeo/Legenda/Hash tag</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Júri simulado</li> <li>❖ Artigo de opinião</li> <li>✓ Contas/Boletos</li> </ul>

**Legenda:**

- Oralidade
- ❖ Leitura e escrita
- ✓ Digital

## ANEXO – A: Apreciação Ética

UFBA - FACULDADE DE  
FARMÁCIA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA BAHIA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A TEORIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM COMO CONHECIMENTO QUE REVELA UM NOVO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA

**Pesquisador:** ROSÂNGELA GONÇALVES CUNHA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 31902620.8.0000.8035

**Instituição Proponente:** Instituto de Letras

**Patrocinador Principal:** Universidade Federal da Bahia - UFBA

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.213.930

#### Apresentação do Projeto:

A pesquisa doutoral pretende verificar se a orientação teórico/metodológica da Proposta Curricular Direito de Aprender elaborada pela secretaria da educação do município de Juazeiro BA prevista para as séries finais do ensino fundamental privilegia o estudo de gêneros discursivos ou a exploração de textos. Espera identificar quais os fundamentos des (re)velam as ações que refratariam a aplicação desses pressupostos em sala de aula.

Para tanto, estão previstos: a) análise da Proposta Direito de Aprender, publicada pela Secretaria da Educação do município de Juazeiro na Bahia; b) análise de autorrelatos escritos por 08 professores das series finais do ensino fundamental da rede pública de Juazeiro da Escola de Formação de Professores (EFEJ) com o objetivo de identificar a opinião em relação ao que é proposto pelo currículo e ainda conhecer a experiência de ter participado da refacção da Proposta Curricular Direito de Aprender.

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	Curriculo_Rosangela_G_Cunha.pdf	13/08/2020 17:39:02	JULIO NEVES PEREIRA	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Simone_Bueno.pdf	13/08/2020 17:38:44	JULIO NEVES PEREIRA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1404838.pdf	09/07/2020 22:13:35		Aceito
Outros	EQUIPEDETALHADA2020.pdf	09/07/2020 22:09:56	ROSÂNGELA GONÇALVES	Aceito

**Endereço:** BARAO DE JEREMOABO 147

**Bairro:** ONDINA

**CEP:** 40.170-115

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**Telefone:** (71)3283-6902

**Fax:** (71)3283-6919

**E-mail:** cepfar@ufba.br

**UFBA - FACULDADE DE  
FARMÁCIA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA BAHIA**



Continuação do Parecer: 4.213.930

Outros	EQUIPEDETALHADA2020.pdf	09/07/2020 22:09:56	CUNHA	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAODECONCORDANCIACOMODESENVOLVIMENTODOPROJETODEPESQUISA2020.pdf	09/07/2020 22:08:58	ROSÂNGELA GONÇALVES CUNHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeassentimento.doc	09/07/2020 22:07:43	ROSÂNGELA GONÇALVES CUNHA	Aceito
Outros	QUESTIONARIOPARAAUTORRELATOPROFESSOR.pdf	12/05/2020 17:33:15	ROSÂNGELA GONÇALVES CUNHA	Aceito
Outros	TERMODECOMPROMISSODAPESQUISADORA.pdf	12/05/2020 17:28:49	ROSÂNGELA GONÇALVES CUNHA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAODEINCIODECOLETA.pdf	12/05/2020 17:24:31	ROSÂNGELA GONÇALVES CUNHA	Aceito
Outros	DECLARACAODECONFIDENCIALIDADE.pdf	12/05/2020 17:23:46	ROSÂNGELA GONÇALVES CUNHA	Aceito
Outros	CartaEFEJ.pdf	12/05/2020 17:22:07	ROSÂNGELA GONÇALVES CUNHA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodetalhado.pdf	12/05/2020 17:19:04	ROSÂNGELA GONÇALVES CUNHA	Aceito
Outros	Cartadeanuencia.pdf	12/05/2020 16:57:20	ROSÂNGELA GONÇALVES CUNHA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	12/05/2020 16:52:52	ROSÂNGELA GONÇALVES CUNHA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAODEAUTORIZACAONEINFRAESTRUTURA.pdf	12/05/2020 16:50:47	ROSÂNGELA GONÇALVES CUNHA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	12/05/2020 16:43:51	ROSÂNGELA GONÇALVES CUNHA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaderostoRosangelaCunha.pdf	12/05/2020 16:39:56	ROSÂNGELA GONÇALVES CUNHA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

**Endereço:** BARAO DE JEREMOABO 147

**Bairro:** ONDINA

**CEP:** 40.170-115

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**Telefone:** (71)3283-6902

**Fax:** (71)3283-6919

**E-mail:** cepfar@ufba.br



## ANEXO – B: Termo de Compromisso Livre e Esclarecido



**PPGLinC**  
Programa de Pós-Graduação  
em Língua e Cultura



---

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### **Título do Projeto: A TEORIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM COMO CONHECIMENTO QUE REVELA UM NOVO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Este termo de consentimento pode conter palavras que você não entenda. Peça ao pesquisador que explique as palavras ou informações não compreendidas completamente.

#### **1) Introdução**

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa. **A teoria dialógica da linguagem como conhecimento que revela o currículo de língua portuguesa**

Se decidir participar dela, é importante que leia estas informações sobre o estudo e o seu papel nesta pesquisa.

Você foi convidado (a) a participar do estudo mediante adesão espontânea e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

É preciso entender a natureza da sua participação e dar o seu consentimento livre e esclarecido por escrito.

#### **2) Objetivo**

Este estudo tem por objetivo geral investigar quais as contribuições dos estudos dialógicos da linguagem para práticas de ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas séries finais de Ensino Fundamental das escolas municipais de Juazeiro – BA.

São objetivos específicos desta pesquisa:

- 1- Verificar se na proposta curricular *Direito de Aprender* há bases dos estudos bakhtinianos aplicados ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa;
- 2- Analisar se os instrumentos de avaliação do rendimento escolar propostos pela secretaria municipal de educação são coerentes com o que é indicado na proposta curricular *Direito de Aprender*;
- 3- Relacionar os discursos enunciados pela proposta curricular, pelos professores, e pelos instrumentos de avaliação e seus reflexos e refrações em salas de aula.

#### **3) Procedimentos do Estudo**

Ao entender e concordar em participar do estudo, você está concordando com a realização dos seguintes procedimentos: a) participação da análise da proposta curricular *Direito de Aprender*, b) elaboração e implementação de uma proposta atualizada de língua portuguesa e c) produção de um autorrelato contemplando as experiências vivenciadas durante esta pesquisa. Em caso de dano pessoal, diretamente causado pelos procedimentos propostos neste estudo (nexo causal comprovado), o participante tem direito às indenizações legalmente estabelecidas.

#### **4) Riscos**

Os riscos previstos para esta pesquisa são aqueles inerentes a toda pesquisa qualitativa cujos participantes são seres humanos e, por isso, imprevisíveis e passíveis de mudança. Mesmo que a minha inserção nesta comunidade escolar seja realizada de forma respeitosa e cuidadosa, o(a) senhor(a) pode não se sentir confortável com alguma pergunta, fala ou ação minha. Por isso, esclareço que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades por mim solicitadas

#### **5) Benefícios**

- ✓ A participação na pesquisa não acarretará gasto para você, sendo totalmente gratuita. O conhecimento que você adquirir a partir da sua participação na pesquisa poderá beneficiá-lo com informações e orientações futuras em relação ao seu trabalho docente.

#### **6) Caráter Confidencial dos Registros**

Todas as informações colhidas serão analisadas em caráter estritamente científico, mantendo-se a confidencialidade (segredo) do(a) participante a todo o momento, ou seja, em nenhum momento os dados que o(a) identifiquem serão divulgados, a menos que seja exigido por lei. Os documentos que trazem a sua identificação, como este termo de consentimento assinado, poderão ser inspecionados por agências reguladoras e pelo CEP. Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em reuniões ou publicações, contudo, sua identidade não será revelada nessas apresentações.

#### **7) Participação**

Sua participação nesta pesquisa consistirá em:

- a) participação em análise coletiva da proposta curricular Direito de Aprender, b) elaboração e implementação de uma proposta atualizada de língua portuguesa e c) produção de um autorrelato contemplando as experiências vivenciadas durante esta pesquisa.

É importante que você esteja consciente de que a participação neste estudo é completamente voluntária e de que você pode recusar-se a participar ou sair do estudo a qualquer momento sem penalidades ou perda de benefícios aos quais você tenha direito de outra forma. Em caso de você decidir retirar-se do estudo, deverá notificar aos pesquisadores.

#### **8) Para obter informações adicionais**

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Caso você necessite ligue para:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Bueno Borges da Silva – (71) 3283-6256 – Salvador

Rosângela Gonçalves Cunha – (74) 98812-4475

### 9 ) Declaração de consentimento

Li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento.

Declaro que tive tempo suficiente para ler e entender as informações acima. Declaro também que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste formulário de consentimento. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar do estudo.

---

Nome do participante (em letra de forma)

---

Assinatura do participante

Atesto que expliquei cuidadosamente a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao participante e/ou seu representante autorizado. Acredito que o participante e/ou seu representante recebeu todas as informações necessárias, que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que ele/ela compreendeu essa explicação.

---

Assinatura do pesquisador

---

Data

### Autorização de uso da imagem

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) de cédula de identidade nº \_\_\_\_\_ autorizo o registro em foto, áudio e vídeo, bem como a veiculação da minha imagem e depoimentos em qualquer meio de comunicação para fins didáticos, de pesquisa e divulgação de conhecimento científico sem quaisquer ônus e restrições.

Fica ainda autorizada, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens e depoimentos, não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

---

Assinatura