

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

GISELE DE FREITAS PAULA OLIVEIRA

**DIÁLOGOS E SILENCIAMENTOS DOCENTES:  
O(S) GÊNERO(S) DO DISCURSO ARGUMENTATIVO EM SALA DE  
AULA**

VITÓRIA  
2021

GISELE DE FREITAS PAULA OLIVEIRA

**DIÁLOGOS E SILENCIAMENTOS DOCENTES:  
O(S) GÊNERO(S) DO DISCURSO ARGUMENTATIVO EM SALA DE  
AULA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo, para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Orientador: Luciano Novaes Vidon

VITÓRIA  
2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

O48d Oliveira, Gisele de Freitas Paula, 1983-  
Diálogos e silêncios docentes : o(s) gênero(s) do discurso argumentativo na sala de aula / Gisele de Freitas Paula Oliveira. - 2021.  
189f.

Orientador: Luciano Novaes Vidon.  
Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Linguística Aplicada. 2. Dialogismo. 3. Ensino. 4. Língua Portuguesa. 5. Letramento. 6. Gênero do Discurso Argumentativo. I. Vidon, Luciano Novaes. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 80

---

# FICHA DE APROVAÇÃO

**Gisele de Freitas Paula Oliveira**

## **“DIÁLOGOS E SILENCIAMENTOS DOCENTES: O(S) GÊNEROS(S) DO DISCURSO ARGUMENTATIVO EM SALA DE AULA”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutora em Estudos Linguísticos.

Aprovada em 25 de fevereiro de 2021.

Comissão Examinadora:

---

**Prof. Dr. Luciano Novaes Vidon (UFES)**  
Orientador e Presidente da Comissão

---

**Prof. Dr. Pedro Henrique Witches (UFES)**  
Examinador interno

---

**Profa. Dra. Flávia Medeiros Álvaro Machado (UFES)**  
Examinadora interna

---

Prof. Dr. Luciano Novaes Vidon  
**Por Prof. Dr. Emerson de Pietri (USP)**  
Examinador externo

---

Prof. Dr. Luciano Novaes Vidon  
**Por Prof. Dr. Vanildo Stieg (IFES)**  
Examinador externo

O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por PEDRO HENRIQUE WITCHS, FLAVIA MEDEIROS ALVARO MACHADO e LUCIANO NOVAES VIDON

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/151520?tipoArquivo=O>

Ao Lucas  
À Lívia  
Com todo meu amor

## AGRADECIMENTOS

Essa parte da estrutura de uma tese, devido à preocupação de delimitar um relevante objeto de pesquisa, uma metodologia interessante e que dê conta do que se propõe, um referencial teórico consistente e alcançar uma compreensão bem-feita, a princípio, parece ser menos relevante nesse gênero, tanto que deixei para escrevê-la ao final. Ocorre que, ao fazê-la, um turbilhão de sentimentos se misturam no meu coração e os olhos se enchem de lágrimas ao redigir essas linhas iniciais para o leitor, mas que para mim é o final de um trabalho igualmente exaustivo e prazeroso. É nessa hora que essa estrutura deixa de ser simples forma do material verbal do gênero tese, passa pela minha existência social e histórica e revela aqui um pouco do sujeito que eu sou e dos sujeitos que me constituem, os quais são tão importantes e que serão amorosamente lembrados. É um pedaço da minha vida realmente vivida nesses últimos quatro anos que passa na minha mente agora, minha memória toda valorativa/afetiva está aqui, por isso agradeço.

Um dia li, não sei onde, que agradecer é admitir que um dia precisou de alguém. O enunciado é um pouco clichê, ou senso comum, se o leitor preferir. Todavia, nessa hora, singularizo sua significação e o assumo como meu. E o que seria de mim se eu não tivesse uma arquitetônica que tornasse esse doutorado possível?

Nessa trajetória de estudo, muitas pessoas foram me construindo, me constituindo e me integrando, de maneira que mencioná-las aqui é o mínimo que devo fazer para retribuir ao bem que elas me fizeram. Eu preciso agradecer:

Ao Celsinho, por nunca podar minhas asas e ficar feliz com os voos cada vez mais altos que me propus fazer. Em você, meu amigo amante, encontrei a segurança necessária para ter meu lugar seguro.

Ao Lucas, por ter aprendido, quando ainda era tão pequenininho e eu cursava o mestrado, que a distância não diminui o amor e que as lutas são passageiras. Você cresceu, meu menino, e, agora, já adolescente, conseguiu administrar com muita maturidade a ausência da mãe pesquisadora aqui e ajudou a irmã, com muito carinho, a passar pelo processo que você já viveu. Obrigada, filhão, pelo abraço gostoso e a expressão de alegria ao dizer “mamããããe” quando me via chegar das atividades de pesquisa.

À Lívia, por sempre deixar bilhetinhos encorajadores escondidos para mim. Por cobrar a minha atenção e carinho a fim de que eu não me esquecesse de que ela e Lucas são o que há de mais importante para mim. Obrigada, filha, pelos beijinhos e carinhos de sempre, pelas conversas pelo WattsApp com emojis quando ainda não sabia escrever e pelos telefonemas só para dizer um “oi mãe”.

Ao meu pai Vicentino que sempre me educou dizendo: “Estuda, menina!”. Seguirei esse imperativo sempre!

A minha mãe Eni por sempre estar na retaguarda, aliviando as dificuldades que a vida impõe para uma esposa, mãe, professora que decide ir adiante nos estudos. Sem a senhora, mãe, tudo seria tão mais complicado!

Aos meus amigos queridos do doutorado, particularmente a Rossana Furtado e ao Yves que, assim como eu, lutaram com unhas e dentes para vencer as forças centrípetas que tentavam nos impedir de pesquisar. Ro, sinto tanto a sua falta, amiga.

Aos meus queridos companheiros de docência no CMBH pela ousadia da nossa amizade. Particularmente ao Gustavo Leite por me ajudar no acabamento desse texto.

Ao Ifes, especialmente aos “Bunitus de Montanha”, que me deu condições de dar o pontapé inicial no doutorado.

Ao Gebakh que me proporcionou diálogos consistentes.

Aos professores que participaram da banca de qualificação por terem contribuído para que minha pesquisa ficasse ainda mais encorpada.

Aos camaradas do Círculo de Bakhtin e ao Paulo Freire por me fazerem entender sobre as questões de ideologia e, dessa forma, ampliar minha compreensão da realidade e me fazer querer lutar por uma escola pública de qualidade.

Ao meu professor orientador Luciano Vidon, que como um parceiro, esteve ao meu lado me indicando caminhos melhores e possíveis de seguir. Por ter me “adotado” lá no mestrado e, agora, no doutorado, me aceitar como sua aprendiz oficialmente. Também por me mostrar que as relações acadêmicas podem (e devem) ser humanas, respeitadas e dialógicas. Deixei você por último para elaborar um textão a seu respeito, mas não consigo organizar minhas palavras para te agradecer direito, Vidon. Não dá entoar tudo que está aqui dentro.

Nossa! Quanta emoção durante a escrita dessas linhas. É isso, pessoal! Muito obrigada mesmo a todos vocês!



Ora, de um lado nega-se à escrita seu caráter interacional, de outro, nega-se o real em dois diferentes níveis: o tempo da escola deixa de ser tempo de vida para se tornar preparação para a vida, e nesta, alunos, em sua grande maioria, convivem com adultos que raramente escrevem. Desta contradição, resulta uma pergunta óbvia, para que aprender a escrever? A resposta: para ultrapassar os obstáculos construídos pela própria escola. Eis um saber circular. Aprende-se a escrever na escola para a própria escola.

(GERALDI, 1986, p. 24)

## RESUMO

Esta tese busca compreender como tem sido o trabalho do/a professor/a do Ensino Médio na escola pública ao ensinar a escrita de gêneros do discurso argumentativo. Por meio de entrevistas coletivas semidirecionadas e mobilizando conceitos da perspectiva dialógica de linguagem, tais como alteridade, exotopia, sujeito, linguagem e gêneros do discurso, busca-se a compreensão da prática de ensinar argumentação/gêneros do discurso argumentativo, partindo dos enunciados concretos dos/as professores/as. Para isso, articulamos a especificidade da pesquisa em ciências humanas apresentada por Bakhtin 2003 [1974] com o indiciarismo proposto por Ginzburg (1989) como metodologia possível para compreensão do ser cognoscível e a nomeamos de *indiciarismo dialógico*. Em seguida, percorremos as obras de componentes do Círculo de Bakhtin — Bakhtin (2003 [1952-53]), VOLOSHINOV, V. N / BAKHTIN, M. M, [1926]1976), BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1999 [1929], Medviédev 2012 [1928] — para aprofundar o conhecimento sobre o conceito de gêneros do discurso para, então, compreender o sujeito professor/a que enuncia, as relações dialógicas que atravessam seu dizer, suas respostas às teorizações sobre linguagem, seu diálogo com os textos legisladores e como a historicidade da disciplina de língua portuguesa afeta o seu trabalho na sala de aula. Pelas compreensões realizadas, percebemos que a concepção autônoma de letramento baliza as atividades de ensino de escrita de gêneros do discurso ao longo da história da disciplina e encontra seu lugar nas concepções de linguagem do objetivismo abstrato e do subjetivismo idealista, que a formação inicial e continuada é um problema na carreira docente e que há um afinilamento no Ensino Médio que reduz a produção de texto à redação dissertativa-argumentativa do ENEM a qual conduz ao apagamento do sujeito e homogeneização dos modos de dizer.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dialogismo. Letramento Autônomo. Professor/a. Gênero do Discurso

## ABSTRACT

This thesis seeks to understand how the high school teacher has been working when teaching written text production using argumentative speech genres. Stemming from teachers' statements in semi-directed collective interviews and mobilizing concepts from the dialogical perspective of language, such as alterity, exotopy, subject, language and discourse genres, we aim to understand the practice of teaching argumentation / argumentative discourse genres. For this, we articulate the specificity of research in human sciences presented by Bakhtin 2003 [1974] with the evidential paradigm theory proposed by Ginzburg (1989) as a possible methodology for understanding the cognizant being, and we called it dialogical evidential paradigm theory. Subsequently, we go through the works of the Bakhtin Circle - Bakhtin (2003 [1952-53]), VOLOSHINOV, V. N / BAKHTIN, M. M, [1926] 1976), BAKHTIN / VOLOSHINOV, 1999 [1929], Medviédev 2012 [1928] - to deepen the knowledge about the concept of discourse genres. Hence, we further understand the subject/teacher who enunciates, the dialogical relations that cross their speech, their responses to language theories, and their dialogue with the legislative texts. Moreover, we observe how the historicity of the subject 'Portuguese language' affects their classroom work. From these understandings, we realize that the autonomous conception of literacy marks the teaching activities of writing discourse genres throughout the school subject's history and finds its place in the language conceptions of abstract objectivism and idealistic subjectivism. We also conclude that the initial and continuing education is a problem in the teaching career. Thus, bottlenecked practices in high school reduce text production to an argumentative essay model used solely for ENEM, steering to the subject's erasure and the homogenization of ways of speaking.

**KEY WORD:** Dialogism. Autonomous Literacy. Teaching. Discourse Genres.

## **LISTA DE TABELA**

Tabela 1 – Perfil dos/as professores/as que participaram das entrevistas. ....	47
--	----

## **LISTA DE FIGURAS/MAPAS**

Figura 1 – Zoneamento Ecológico-Econômico do Espírito Santo .....	44
Figura 2 – Adaptação do Circuito da fala de Saussure.....	69
Figura 3 – Cartilha do participante do ENEM 2019 .....	112
Figura 4 – Texto dissertativo–argumentativo do ENEM 2019.....	113

## LISTA DE SIGLAS

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- Ceunes – Centro Universitário do Norte do Espírito Santo
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- ECV – Estética da criação verbal.
- EEBA – Encontro de Estudos Bakhtinianos
- FAFITO (MG) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Teófilo Otoni.
- GEGê – Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso
- Gebakh – Grupo de Estudos Bakhtinianos
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC – Ministério da Educação
- MFEL – O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica
- MFL – Marxismo e Filosofia da Linguagem
- OCN – Orientações Curriculares Nacionais
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
- PFA – Para uma filosofia do ato
- PCNEM – Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio
- PNLD – Plano Nacional do Livro Didático
- PPD – Problemas da Poética de Dostoiévski
- PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- REBAK – Grupo de Estudos Relendo Bakhtin
- Sedu – Secretaria de Educação
- UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
- UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
- UNIVEN – Universidade de Nova Venécia

## SUMÁRIO

<b>PARA O INÍCIO DO DIÁLOGO: A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO DE PESQUISA .....</b>	<b>16</b>
<b>1 PESQUISAR EM CIÊNCIAS HUMANAS: VALORES TEÓRICO-METODOLÓGICOS ASSUMIDOS E O CONTEXTO DA PESQUISA .....</b>	<b>21</b>
1.1 QUESTÃO CONDUTORA DA PESQUISA.....	22
1.2 OBJETIVO DA PESQUISA.....	25
1.2.1 OBJETIVO GERAL .....	25
1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	25
1.3 O INDICIARISMO DIALÓGICO: UM CAMINHO PARA PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS ..	25
1.4 OS “RECORTES” DA REALIDADE .....	42
<b>2 POR UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE GÊNERO DO DISCURSO: REVISITANDO O CÍRCULO DE BAKHTIN .....</b>	<b>49</b>
2.1 CRIAÇÃO IDEOLÓGICA, DIALOGISMO E SUJEITO DIALÓGICO .....	51
2.2 OS GÊNEROS DO DISCURSO: UM ATO SOCIAL.....	65
2.3 OS GÊNEROS DO DISCURSO E SUA CONSTITUIÇÃO: A CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL, O CONTEÚDO E O ESTILO.....	76
2.4 OS GÊNEROS DO DISCURSO E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS.....	89
<b>3 DIÁLOGOS E SILENCIAMENTOS DOCENTES .....</b>	<b>93</b>
3.1 A HISTORICIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA E DA ESCRITA COMO OBJETOS DE ENSINO .....	95
3.2 O SER EXPRESSIVO E FALANTE: QUEM É O SUJEITO PROFESSOR/A QUE ENUNCIA?..	117
3.3 DIÁLOGO COM O <i>OUTRO</i> : O LEGISLADOR E O TEÓRICO.....	129
3.4 LINGUAGEM E GÊNEROS DO DISCURSO: OS VALORES ENTONADOS PELO SUJEITO PROFESSOR/A.....	132
3.5 OS GÊNEROS DO DISCURSO ARGUMENTATIVO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA ..	149
3.6 COMO SE ENSINA O GÊNERO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO NOS MOLDES DO ENEM: ESTUDO OBJETIVISTA-ABSTRATO DA COMPOSIÇÃO E EXPLORAÇÃO SUBJETIVO-IDEALISTA DO TEMA .....	158
<b>4 ACABAMENTO PROVISÓRIO.....</b>	<b>173</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>178</b>
<b>ANEXO A – MODELO DE AUTORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS .....</b>	<b>186</b>
<b>ANEXO B – ROTEIRO DA ENTREVISTA COLETIVA .....</b>	<b>188</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>189</b>

## **PARA O INÍCIO DO DIÁLOGO: A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO DE PESQUISA**

Formar-se professor/a de língua portuguesa no norte do Espírito Santo, há algum tempo atrás (início dos anos 2000), era um caminho que conduzia, impreterivelmente, para a rede privada de educação superior. Foi esse caminho que percorri na graduação.

Recém-chegada ao Espírito Santo, no ano de 2002, iniciei minha formação docente no norte capixaba ingressando no curso de Letras (português/inglês) em uma pequena faculdade na cidade de Nova Venécia – UNIVEN – atual Multivix. Nela, encontrei vários professor/a(s) com muita experiência, apesar da pouca formação em nível de pós-graduação (eram todos apenas especialistas) e um curso que ainda estava se estabelecendo, uma vez que coleei na segunda turma do curso de Letras que acabara de conseguir o reconhecimento do MEC.

Nessa faculdade, meu lugar preferido era a biblioteca. Embora possuísse um acervo muito pequeno na área de minha formação, encontrei nela livros de linguística que me atraíram para o estudo do texto. Essa imersão se iniciou de maneira solitária e sem direção, pois não havia oferta de iniciação científica ou grupos de estudos na faculdade. No entanto, havia a professora Zenilza Bianco Aksaschi Dutra que estudava na UFES, ela fazia uma especialização em Linguística que era ofertada na época<sup>1</sup> e, vez ou outra, mencionava alguns conhecimentos que estava adquirindo. Foi esse compartilhar de experiência que despertou em mim o desejo de ir além do que a faculdade, ou até mesmo o norte do ES, poderia me oferecer naquele tempo. Eu percebi que somente com pesquisa eu compreenderia melhor tudo aquilo que lia nos livros de linguística e não tinha com quem compartilhar.

Como na rede particular a formação em pós-graduação era apenas em nível de especialização e seguia os mesmos moldes da graduação, ou seja, sem trabalho de pesquisa, a alternativa mais produtiva para mim seria sair do que era oferecido na rede privada e de minha região, partindo em direção à Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em Vitória, local em que eu poderia trabalhar com pesquisa efetivamente na pós-graduação.

---

<sup>1</sup> Essa especialização foi ofertada pela UFES no início dos anos 2000, antes de 2006, data na qual inaugurou-se o Mestrado em Estudos Linguísticos.



Ocorre que, para quem morava no Norte, estudar na capital era uma possibilidade improvável devido à distância, aos custos e à inflexibilidade no trabalho para colaborar para que isso acontecesse. Apesar de todos esses empecilhos, consegui fazer o mestrado na UFES (com apoio financeiro da CAPES) e doutoramento também (agora já concursada na rede federal de ensino que, particularmente no Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Montanha, recebi o apoio necessário para cumprir as disciplinas).

Nesse percurso de formação acadêmica, aconteceu também minha inserção profissional. Já no ano final de minha licenciatura, comecei a lecionar em uma escola particular em Nova Venécia, em seguida na rede municipal, depois estadual e hoje na rede federal de educação básica.

Foi nessa minha trajetória, na qual os conhecimentos acadêmicos se cruzam e se chocam com a atuação no ensino, seja minha ou de meus colegas de profissão, que decidi compreender melhor a realidade que me cerca.

Essa intenção foi ganhando fôlego após a conclusão do mestrado. Nessa etapa de minha formação, trabalhei com a concepção dialógica de linguagem, a dimensão axiológica que a envolve e os gêneros do discurso do Círculo de Bakhtin, e, ao contrapor essa concepção de linguagem com a prática de ensino de língua(gem) na escola, percebi assonâncias e dissonâncias que me instigaram ainda mais na construção de um objeto de estudo, o qual agora denomino sujeito.

No entanto, foi somente durante as aulas da disciplina Tópicos em Linguística Aplicada, com a professora Janayna Casotti, quando estudávamos sobre políticas linguísticas, que minha intenção ganhou consistência e se transformou em objeto de pesquisa. Foi nesse momento que decidi compreender como, hoje, o/a professor/a de Língua Portuguesa do ensino médio, tomando a escola pública do norte do Espírito Santo como lócus investigativo, compreende e trabalha com gênero discursivo, dado que, no âmbito dos documentos oficiais do governo federal/MEC, pelo menos desde os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), essa noção é mobilizada.

Com a orientação do Professor Luciano Vidon, defini o meu projeto de pesquisa e, durante o seu desenvolvimento, percebemos que uma delimitação mais específica se fez necessária e constitui, finalmente, o “objeto” cognoscível dessa tese de

doutorado: compreender, dialogicamente, como tem sido o trabalho do/a professor/a de Língua Portuguesa da escola pública com gêneros do discurso argumentativo.<sup>2</sup>

Optar por compreender o trabalho, o pensamento, a vivência e o discurso do/a professor/a se deu porque muitas vezes vi professor/a(s) sendo silenciados em suas próprias escolas e, por vezes, também me senti assim. Esse silenciamento é imposto quando um diretor toma decisões ao gerir a escola de maneira não democrática e sem levar em conta o parecer dos docentes; quando os governos de estado estabelecem programas de formação (ainda que raros) sem nunca perguntar qual a real necessidade daqueles que deles participam, ou quando, até mesmo o governo federal estabelece suas políticas linguísticas e de ensino sem dialogar com aqueles que efetivamente as implementariam: os/as professores/as.

Essa vivência no campo da atividade humana da educação me instigou a fazer um movimento de escuta da voz do docente. Em outras palavras, ao que me proponho não parto do princípio de “dar voz à/o professor/a”, porque ele já tem a sua voz, a qual tem muitas coisas a dizer, tantas que inúmeras teses podem ser produzidas a partir de diferentes recortes. Nesse trabalho de pesquisa, o movimento que proponho é de escuta dessa voz quando fala sobre sua história de vida, suas angústias, incertezas e tantas outras questões, além da própria ação docente ao ensinar a escrita de gêneros do discurso argumentativo. E, a partir dessa voz, compreender melhor a realidade na qual estamos inseridos.

É importante colocar, nesse ponto, que a escolha por trabalhar com a escrita se dá porque o trabalho com gêneros do discurso argumentativo na escola e com outros gêneros quase sempre se resume ao trabalho com a escrita, não com a oralidade, embora alguns livros didáticos, hoje, apontem essa possibilidade.

A relevância dessa pesquisa se estabelece em decorrência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e outros documentos correlatos, como as OCN (Orientações Curriculares Nacionais), DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) e própria BNCC (Base Nacional Comum Curricular), terem colocado o texto, na perspectiva dos gêneros do discurso, como objeto privilegiado de ensino, o que fez com que um certo movimento epistemológico, pedagógico e didático se iniciasse nas escolas brasileiras com vistas a trabalhar com tais gêneros.

---

<sup>2</sup> A presença do texto argumentativo não é uma novidade em minha trajetória de pesquisa. No mestrado, eu já trabalhei com a argumentação, mas em uma análise mais linguística, isto é, menos preocupada, diretamente, com questões de ensino.

Além disso, a argumentação desenvolve um papel crucial nas interações sociais cotidianas e na própria constituição dos sujeitos, pois, sendo lugar muito favorável e explícito para entoar os valores assumidos por quem enuncia e se construir uma resposta ativa e responsável às diversas vozes sociais, a argumentação está no sangue e na carne dos sujeitos de linguagem, seja em situações formais ou informais.

Soma-se aos pontos anteriores, a ascensão dos estudos bakhtinianos nos últimos anos no nosso país, o que pode ser notado tanto no lugar que essa perspectiva de linguagem galgou nos documentos oficiais brasileiros para o ensino de língua portuguesa na escola básica quanto nas produções acadêmicas, grupos de pesquisa e congressos que se dedicam ao estudo do Círculo de Bakhtin.<sup>3</sup>

Por fim, uma consulta no banco de teses da Capes, na área do conhecimento Linguística Aplicada, revela que as produções acadêmicas a partir de 2000 que se referem às entradas: professor, ensino, gênero discursivo, gênero do discurso e texto argumentativo mostram um resultado de poucas pesquisas que têm o trabalho do/a professor/a como objeto de estudo e, mais ínfimas ainda, quando se trata de professor/a de língua portuguesa do ensino médio. Com isso, a relevância de minha pesquisa ganha fôlego numa perspectiva macro e isso é ratificado por Mendonça e Bunzen (2006, p. 13) quando declaram:

Há de fato uma demanda por pesquisas que ajudem a compreender por que razões, no EM, as competências relativas ao campo da linguagem ainda estão longe do patamar desejado, como indicam, mesmo que de maneira parcial, avaliações de nível nacional como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A partir de uma perspectiva micro, por ser o norte capixaba uma região para qual os olhares acadêmicos para compreensão de sua realidade ainda são tímidos, o recorte regional realizado também está devidamente justificado.

Para ouvir o/a professor/a, optei por entrevistas coletivas semidirecionadas como caminho para ele falar de sua historicidade, de sua formação, de suas concepções ideológicas sobre linguagem e seu trabalho, e o indiciário dialógico como metodologia de compreensão desses discursos para compreender a ação docente e esclarecer questionamentos que foram surgindo desde o início da pesquisa

---

<sup>3</sup> Exemplo da expansão dos estudos sobre são grupos de pesquisas e congressos nacionais solidificados, tais como: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGê), da UFSCAR, o Grupo de Estudos Bakhtinianos (GEBAKH), da UFES, o Grupo de Estudos Relendo Bakhtin (REBAK), da Ufmt, entre outros grupos, e o Rodas de conversas bakhtinianas e Encontro de Estudos Bakhtinianos (EEBA).

e que foram se ampliando com o seu andamento, tais como: quem são esses/as professores/as do português? Qual a história de formação acadêmica e atuação docente deles/as? Os caminhos escolhidos para o ensino refletem e refratam qual(is) posicionamento(s) axiológico sobre língua(gem)? Quais relações dialógicas se estabelecem no discurso do docente? Qual(is) ideologia(s) está(ão) por trás dessas práticas de letramentos?<sup>4</sup>

Assim, para dar forma ao conteúdo que é posto nessa tese, este texto apresenta quatro capítulos. No primeiro, discuto sobre a produção de conhecimento em ciências humanas, as especificidades de seu objeto de pesquisa que é “o ser expressivo e falante” e a ação responsiva e responsável do ato de pesquisar. Nele também apresento os passos tomados para o desenvolvimento desse trabalho e a metodologia que nomeio como indiciário dialógico.

No segundo capítulo, o retomo às obras do Círculo de Bakhtin a fim de discorrer sobre a concepção dialógica de linguagem e aprofundar o conhecimento sobre os gêneros do discurso, fazendo um percurso por outras obras além da homônima deste conceito. Dessa forma, busco compreender melhor o que o grupo de pensadores russos buscava discutir com esse conceito. Além disso, trabalho a possível relação entre gêneros do discurso e práticas de letramentos. Esse movimento estabelecido nesse capítulo, que tem um caráter de resenha, mostrou-se relevante, pois é sobre os conceitos epistemológicos nele abordados que busco compreender o *corpus* dessa pesquisa.

Em seguida, a compreensão do discurso do/a professor/a de língua portuguesa é realizada a fim de compreender as relações dialógicas que nele se travam, as quais se mostram por meio de indícios dialógicos, que nos levam a compreender o dizer, o fazer do docente e questões importantes sobre letramento.

No último capítulo, com o intuito de dar um acabamento provisório a esse texto, apresento algumas compreensões possíveis sobre como tem sido o trabalho do/a(s) professor/a(s) de língua portuguesa no ensino médio quanto ao ensino de gêneros do discurso argumentativo.

---

<sup>4</sup> Com o andamento da pesquisa, o conceito de letramentos permeou a discussão porque ele iluminou a compreensão das práticas de ensino de gênero do discurso argumentativo, por isso, essa ideia-conceito soma-se à perspectiva dialógica de linguagem abordada nessa tese. Mais adiante, a relação entre gêneros do discurso e letramentos será abordada e, dessa forma, a relação que aqui pode parecer solta, se revelará integrante.

## 1 PESQUISAR EM CIÊNCIAS HUMANAS: VALORES TEÓRICO-METODOLÓGICOS ASSUMIDOS E O CONTEXTO DA PESQUISA

Este capítulo explicita a qual fio ideológico essa pesquisa se filia para produção de conhecimento em ciências humanas, por isso, está logo no início desse trabalho. Nesta parte, o objetivo é contextualizar esta pesquisa, apresentar a questão condutora e os objetivos deste trabalho, além de situá-lo teórico-metodologicamente na perspectiva do Círculo de Bakhtin, o que justifica algumas escolhas feitas ao longo da jornada.

Embora seja mais comum nas diversas áreas de estudo o uso da terceira pessoa na escrita de gêneros acadêmicos, o que aparentemente pode revelar uma postura neutra em relação ao objeto de pesquisa e talvez soar como mais “científico”, algumas vezes opto pela primeira pessoa por alguns motivos. Por isso, antes de apresentar as questões de pesquisa propriamente ditas, quero expor as razões que me fizeram escolher pela primeira pessoa do singular em partes da redação desse texto.

A primeira é que assumo que em Ciências Humanas a relação entre pesquisador e objeto de pesquisa não se dá a distância, ao contrário, é um encontro de alteridades que dialogam e se constroem e reconstroem durante o fazer da pesquisa. Portanto, não há a suposta neutralidade que algumas áreas da ciência dizem existir.

A segunda é que entendo a minha pesquisa como uma produção ética, estética e cognitiva de minha responsabilidade, diante da qual não tenho alibi, sendo, assim, uma ação ética. Como estética e ética são também compreendidas por mim como indissociáveis, o uso da primeira pessoa indica que entoo aqui valores ontológicos, metodológicos, epistemológicos e teóricos que realmente assumo, me constituem e pelos quais me responsabilizo.

Reconheço com tudo isso o risco do meu existir, a possibilidade da contrapalavra, a assonância e dissonância em relação à forma composicional, ao conteúdo e ao estilo aqui encontrado, a arena que se formará em torno da minha palavra. Mas, como um elo da cadeia discursiva, essa tese está amorosamente esperando por respostas ativas, responsivas e responsáveis, concordantes e discordantes, constituindo, assim, um diálogo entre o passado e o devir.

É claro que esse meu *eu* não é uma voz sozinha, monológica. Ele vem

acompanhado de vários outros *eus* que serão facilmente percebidos durante a leitura. Assim, é um *eu* constituído por *nós*, mas que não deixa de ser um ato responsável singular.

## 1.1 QUESTÃO CONDUTORA DA PESQUISA

A partir da década de 1990, no Brasil, aconteceu uma acentuação de publicações (como leis, parâmetros, normas) que objetivavam regular e melhorar o ensino na educação básica brasileira de um modo geral e, em decorrência, o ensino de língua portuguesa. Conforme Pietri (2018), essas mudanças foram resultado de um discurso que veio se constituindo, na academia, principalmente, de revisão das concepções de língua, linguagem, texto, discurso, sujeito e que repercutiam, por sua vez, nas concepções de ensino de línguas. Esse discurso se avolumou nos anos de 1970 e culminou, por exemplo, na publicação, em 1985, do livro “O texto na sala de aula”, de J. W. Geraldi [cf. Vidon, 2019]. Mas foi nos anos de 1990 que essa outra forma de conceber o sujeito e a linguagem é entoada em documentos oficiais.

Essas mudanças no discurso e no sistema educacional, segundo Kleiman (2008), resultaram em incertezas para o/a professor/a, pois, em face à mudança paradigmática profissional e um ambiente de desprestígio do docente, o desconhecimento das teorias que embasavam esses documentos trouxeram instabilidade e frustração. Além disso, acrescenta a autora, a relação entre o/a professor/a e a academia, que constantemente toma a sala de aula, o docente, o aluno, os textos e a interação como objetos de pesquisa, sem, no entanto, dar o retorno adequado para os pesquisados, contribui para a insegurança dos docentes e, inclusive, pode até reproduzir críticas e estereótipos sobre o/a professor/a.

Soma-se a isso, a adoção e adaptação para o contexto escolar de teorias sobre linguagem (algumas em construção, outras ainda não tão bem compreendidas) “oferecidas como remédio para os males do ensino de português” Kleiman (2008, p. 489). Vidon (2019) mostra que esse mesmo movimento de adaptação de teorias de linguísticas ao contexto escolar vem de um período anterior. Segundo o autor, nos anos de 1970, o estruturalismo saussureano, o funcionalismo jakobsoniano e, também, o gerativismo chomskyano foram teorias utilizadas para embasar parâmetros de ensino de língua portuguesa, aproximando, dessa forma, perspectivas até mesmo

contraditórias. Uma das adaptações realizadas foi do conceito de Gênero do Discurso proposto pelo Círculo de Bakhtin.

Aqui é importante mencionar o papel do grupo de Genebra, Bronckart, Schneuwly e Dolz, trazidos pela PUC-SP, que fizeram uma leitura do conceito de gêneros do discurso, diferente, por exemplo, da que vinha fazendo o professor Geraldi. A leitura do grupo de Genebra, nos parece ser, talvez, mais pragmática ou funcionalista sobre o conceito gênero, pois ao trazê-lo para o campo ideológico da escola, trata-o como um instrumento que pode ser sistematizado e ensinado para agir socialmente, e menos o gênero como um enunciado concreto. Possivelmente por ter uma orientação mais didática e ampla divulgação nacional por meio da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, cogitamos que esse modo de refratar o conceito de gênero do discurso teve mais adesão do que a leitura de Geraldi e de outros ligados a ele.

Para Geraldi, trabalhar com o gênero de discurso pressupõe que o estudo estaria direcionado para práticas de língua(gem) e, portanto, não seria possível fixar o objeto de ensino porque essas práticas, por sua natureza, não são totalmente fixas. Estudar gênero, mais do que um lugar de se ensinar (o que pressupõe objetos fixos e estáveis), tornar-se-ia lugar de aprender. Assim, muito além de delimitar o que deveria ser aprendido durante as aulas, deveríamos valorizar o processo de construção dos conhecimentos, por isso, o interessante não é o produto final em si, mas a caminhada percorrida para se chegar até ele (cf. GERALDI, 2010).

Esse projeto de ensino de língua materna, que resulta também de um projeto de sociedade e, conseqüentemente, de um projeto de escola, não se coaduna com a construção da unidade, com a 'distribuição' do mesmo saber entre os sujeitos sociais diferentes e desiguais. Nesse sentido, estudar gênero do discurso está na contramão dos projetos neoliberais de sociedade e escola. "Objetos podem ser mercadorias; práticas são atividades voltadas para fins definidos individualmente ou coletivamente [...]" (GERALDI, 2010, p. 79).

É levando em conta essas considerações que meu olhar fica mais atento para o ensino de gênero discursivo na escola, particularmente para os gêneros do discurso argumentativo. Noto um movimento instigante e necessário de ser compreendido entre as práticas de letramentos realizadas na escola e o conceito de gêneros do discurso.

Aqui, é importante retomar um alerta feito por Kleiman (2008, p. 487) quando

diz que as pesquisas qualitativas têm o perigo sempre constante de “seus resultados de pesquisas serem utilizados para a reprodução de críticas e estereótipos sobre o docente”. Isso porque, no contexto brasileiro, o/a professor/a é questionado tanto pela sua capacidade de ensinar a ler, escrever e analisar textos quanto de conseguir fazê-los. Com isso, não é somente a formação do docente que é “alvo da crítica, mas a sua própria condição de letrado” (idem, p. 490).

Uma forma de compreender essa condição de letrado do docente sem que o estereótipo de que ele não lê, não escreve e nem sabe a matéria que vai ensinar é recorrer aos Estudos do Letramento. Isso porque esses estudos compreendem que a língua escrita não é utilizada apenas de uma única forma que é a legitimada por determinados grupos sociais e instituições, ao contrário, os Estudos do Letramento compreendem que a língua escrita é usada de maneira múltipla, plural e multicultural, estando sempre contextualizada em práticas diversas social, cultural e historicamente situadas.

No entanto, reconhecer a heterogeneidade dos usos da escrita não implica em simplificação das valorações sociais que determinadas formas têm em detrimento de outras. Uma compreensão mais de perto pelas vias do discurso nos dá condições de compreender o que Street (1984) chama de “modelo ideológico de letramento”. Quando levamos em consideração a prática social, a qual é sempre situada e histórica, nas quais os textos são lidos e produzidos, bem como os valores e representações que são a eles designados, isso nos mostra que para entender essas práticas de usos da língua escrita é necessário partir da história e cultura em que estão inseridos.

Toda essa reflexão é importante para compreender que o sujeito professor/a é alguém que também está em constante letramento, afinal, como sujeito socio-histórico, que participa de diversos eventos de letramentos (formais ou informais) os quais se alteram, multiplicam ou são substituídos conforme o próprio grupo social vai se modificando, o/a professor/a não tem como ser “completamente letrado” em todos os modos de uso da língua escrita. E essa compreensão é relevante para evitar a propagação de preconceitos e estereótipos alertados por Kleiman (2008), pois eles partem, em certa medida pelo menos, de uma visão de sujeito completo, acabado e de uma concepção autônoma de escrita.

Diante disso, algumas questões se colocam nessa pesquisa: *como tem sido o trabalho de professores/as de língua portuguesa do Ensino Médio quanto ao ensino*



*de gênero(s) do discurso argumentativo em escolas públicas no norte do ES? De que forma a história do ensino de língua portuguesa afeta o trabalho do/a professor/a em sala de aula? Quais relações dialógicas ele estabelece com os diversos documentos governamentais de orientação do ensino dessa disciplina? Como o/a professor/a responde às teorizações sobre o ensino de língua, suas tensões e contradições?*

## 1.2 OBJETIVO DA PESQUISA

### 1.2.1 Objetivo geral

Compreender dialogicamente o trabalho atual dos/as professores/as de língua portuguesa do Ensino Médio, em escolas públicas do norte capixaba, quanto ao ensino de gênero(s) do discurso argumentativo.

### 1.2.2 Objetivos específicos

- Aprofundar a compreensão do conceito de gênero de discurso dentro da concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin;
- Refletir sobre a história do ensino de língua portuguesa no Brasil e, mais especificamente, sobre a história do ensino de texto com base no conceito de Gêneros do Discurso;
- Identificar as relações dialógicas, históricas e ideológicas que atravessam a voz do/a professor/a de língua portuguesa ao dizer sobre seu agir docente.

## 1.3 O INDICIARISMO DIALÓGICO: UM CAMINHO PARA PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS

Ao me propor pesquisar o trabalho com os gêneros do discurso argumentativo na escola, escolhendo a voz do/a professor/a como lócus de investigação privilegiado e o discurso do/a professor/a como dado, recorro a Bakhtin (2003[1974])<sup>5</sup> e suas reflexões a respeito da metodologia em Ciências Humanas por entender e assumir,

---

<sup>5</sup> Trabalho particularmente com o ensaio “Metodologia das ciências humanas”, um dos capítulos da coletânea “Estética da criação verbal”.

juntamente com ele e outros pesquisadores da área, as peculiaridades do objeto de estudo diante do qual estamos: o homem, assim como os desdobramentos para o fazer científico que a metodologia dialógica implica. Associo a essa concepção o Paradigma Indiciário proposto por Ginzburg (1989) por entender que encontro nele subsídios metodológicos para compreender uma realidade que não experienciei diretamente, mas que posso reconstruí-la. A essa metodologia de pesquisa que construo nessa tese nomeio de *indiciarismo dialógico* sobre o qual discorro mais detalhadamente neste tópico.

Segundo Bakhtin (2003)<sup>6</sup>, as Ciências Naturais e as Ciências Exatas, ao desenvolverem seus estudos, estão diante de uma *coisa muda*, à qual se observa, descreve, pergunta e a resposta não vem de outro a não ser do próprio pesquisador. É por isso que elas falam *sobre* ou *do* objeto, não *com* o objeto. Partindo apenas de uma consciência, essas ciências se colocam em monologismo com seu objeto e, por isso, a explicação torna-se o centro de suas pesquisas.

Já “o objeto de estudo das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*” (BAKHTIN, 2003[1974], p. 395), ou seja, é um ser que enuncia e que se constitui sujeito ao semiotizar e simbolizar. Não é um ser que externa os sentidos formados exclusivamente em seu interior, mas, ao dizer sobre si, sobre o mundo e sobre o *outro*, mostra que não é apenas falado. Ao contrário, conforme Amorim (2003, p. 19), é um *objeto já falado, objeto a ser falado e objeto falante*. Aqui nos vemos diante de uma outra ordem, na qual a relação *sujeito-objeto* é substituída pela relação *entre sujeitos* (FREITAS, 2003, p. 24) e, conseqüentemente, a sua compreensão só pode ser dialógica.

Essa peculiaridade, de ser expressivo e falante, do “objeto” de pesquisa das ciências humanas é o que deu condições para o trabalho de escuta das vozes dos/as professores/as que enunciam nessa tese. Sem essa postura ativa na interação com a pesquisadora, o sujeito professor/a poderia se reduzir a sujeito já falado e a ser falado, se compreendido como uma coisa inerte. No entanto, ao se disponibilizarem a participar desse ato de pesquisa, o ser falante não é uma parte extra da construção desse texto e muito menos um objeto a ser compreendido de longe, ao contrário, se

---

<sup>6</sup> Vale lembrar que, desde “Para uma filosofia do ato responsável” (2010 [1919-21]), Bakhtin já colocava em questão as práticas das ciências naturais e exatas, bem como a das ciências humanas, acusando-as de teoricistas.

torna enunciador junto com esta pesquisadora e é parte constitutiva do enunciado que se constrói nesta pesquisa de doutorado.

Ainda a esse respeito, Bakhtin argumenta que

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma *coisa* e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e o falante (enunciador). A ele só se contrapõe a *coisa muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*.

(BAKHTIN, 2003 [1974], p. 400)

Por isso, fazer Ciências Humanas é sempre o encontro de pelo menos duas consciências (a do pesquisador e a de seu *outro*) que, em uma interação dialógica, produzem e negociam sentidos sendo, ambos, atravessados por diversas vozes e valorações sociais, estabelecem um diálogo no qual a tensão se torna inevitável, afinal, cada um se constitui um centro de valor. Além disso, “considerar a pessoa investigada como *sujeito* implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre a sua realidade que a torna coparticipante do processo de pesquisa” (FREITAS, 2003, p. 29).

Dialogia e alteridade, portanto, são noções que devem ser compreendidas juntas. Alteridade não apenas no sentido do *outro* como consciência existente fora de mim, não somente como um diferente do meu *eu*, mas alteridade que também engloba o que é estranho e o que é familiar a mim. Dessa forma,

[...] qualquer pesquisa que envolva um encontro entre pessoas, que buscam produzir conhecimento sobre uma dada realidade, se dá em um contexto marcado por um processo de alteridade mútua, em que o pesquisador e seus outros negociam modos como cada um define, por assim dizer, suas experiências na busca de dar sentido à vida.

(SOUSA; ALBURQUEQUE, 2012, p. 116)

Isso implica dizer que o pesquisador (que eu, como pesquisadora) não é (sou) distante nem neutro em relação ao seu (meu) objeto de pesquisa, ou melhor, ao sujeito cognoscente com o qual interage. Isso se dá porque o modo como o pesquisador compreende não está desconectado do seu modo de avaliar. Assim, quando vou ao encontro do/a professor/a para ouvir a sua voz, busco estar perto dele, compreendendo seus pensamentos e suas práticas de ensino através das pupilas de

seus olhos. Não tive um relacionamento distante, ao contrário, minha própria trajetória de formação e atuação docente é atravessada por vivências semelhantes às deles, por isso, a interação foi de grande proximidade. O/A(s) professores/as do norte do Espírito Santo eram estranhos a mim no tocante à singularidade de suas existências, mas, ao mesmo tempo, familiares por compartilharmos muitos eventos de nossa historicidade. Abaixo segue um exemplo de trocas alteritárias:

#### Enunciado 1

G: e quando teve o PCN, lá na década de noventa, que ele chegou na escola, é: você lembra se teve algum movimento de formação de professores (...)?

M: não tive é: participação direta.

G: e na faculdade você lembra de ter estudado alguma coisa sobre PCN?

Y: não nós não estudamos, não nos foi...

G: confesso que eu também não lembro não.

Y: ...não nos foi oferecido isso aí não.

M: eu terminei minha faculdade em noventa e dois, quer dizer nada/.../

Y: não é uma coisa passada, não é de conhecimento geral.

Ao buscar compreender esse *outro* que está fora de mim, eu me valho da visão que tenho dele a qual ele não consegue ter de si mesmo, pois possuo uma posição exotópica que ele jamais terá.

Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim.

(BAKHTIN, 2003[?], p. 21)

Esse olhar alteritário e exotópico faz com que eu consiga adentrar e interagir no horizonte do sujeito cognoscível e colocar-me em seu lugar, mas, ao retornar à minha posição de pesquisadora, posso conhecer e compreendê-lo de uma maneira que ele mesmo jamais poderá, afinal, desse lugar exotópico posso revelar sobre ele aquilo que ele mesmo não pode ver.

Eu devo entrar em empatia com esse indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal como ele o vê, colocar-me no lugar dele, e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento e do meu sentimento.

(BAKHTIN, 2003 [1974], p. 23)

Exotopia significa aqui um “desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior” (AMORIM, 2003, p. 14). Nesse acontecimento de aproximação e distanciamento, percebemos a incompletude do nosso ser, que sempre pode encontrar no *outro* o lugar possível de uma completude, ainda que provisória.

Esse mesmo processo acontece do outro lado, ou seja, os/as professores/as pesquisados também retornaram aos seus lugares de viventes, cidadãos, professores/as, pais/mães de família e fazem uma outra compreensão de si e também de mim enquanto pesquisadora. É a partir desse lugar também alteritário e exotópico do sujeito professor que ele me avalia e enuncia:

#### Enunciado 2

“[...] que trabalho bom e bonito que você está fazendo” (Professor/a M.)

Assim, ao adotar uma perspectiva dialógica em Ciências Humanas, assumo que é por meio da interação que eu me aprofundo no conhecimento de meu objeto de pesquisa (que já não pode mais ser visto como objeto, no sentido positivista do termo, mas como sujeito, no sentido dialógico, proposto por Bakhtin), o que exige de nós (eu e meu objeto/sujeito) intensa participação e, conseqüentemente, no processo do desenvolvimento da pesquisa,

ambos os envolvidos são constantemente modificados e reconstituídos, isto é, continuamente aprendem e desenvolvem-se por meio das trocas de conhecimentos, expressões, opiniões, enfim, pela interação da linguagem, que possibilita o conhecimento do eu e do tu.

(RIBEIRO, 2013, p. 112)

Conforme disse anteriormente sobre o ser cognoscível falante, que semiotiza e simboliza o mundo e suas experiências, cabe perguntar: por meio de que materialidade é possível compreender esse sujeito professor/a? A resposta de Bakhtin (2003 [1959-61], p. 307-308) é que o *texto* é o ponto de partida, pois “onde não há

texto não há objeto de pesquisa e pensamento”. “Texto”, nesse sentido, é constituído por *enunciados concretos*, ou seja, ele revela a alteridade do sujeito com outros sujeitos e suas vozes que circulam socialmente e que o constituem, pois, em diálogo constante, assume, nega e ressignifica essas vozes e os valores sociais entoados por elas. Nesse movimento, o sujeito se dá a conhecer e é conhecido, sempre numa perspectiva de inacabamento do ser. Por isso que só podemos compreender o sujeito por meio de seus enunciados concretos.

Bakhtin (2003 [1952-53], p. 274) afirma que a *real unidade* de comunicação discursiva é o enunciado e que esse só existe na forma de enunciações concretas de sujeitos, portanto, é um dado real de uso da linguagem e tem um sujeito, um autor, não sendo uma abstração (como a noção de enunciado [utterance] da linguística estruturalista-formal).

A intenção discursiva do sujeito, seu querer dizer, pode ser percebida no todo do enunciado, desde a escolha do objeto de discurso, a relação de seu enunciado com outros antecedentes e a forma de gênero escolhida para sua construção. O gênero, por sua vez, é aquela forma razoavelmente estável de produção de enunciado que nos é dada naturalmente assim como a língua materna e, “*em termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência” (BAKHTIN, 2003 [1952-53], p. 281, p. 282).

Ele (o enunciado concreto) é determinado pela ideia (intenção) e pela realização dessa intenção e as “inter-relações dinâmicas desses elementos, a luta entre eles, que determina a índole do texto” (BAKHTIN, 2003 [1959-61], p. 308). O limite de cada enunciado concreto pode ser definido quando da alternância de sujeitos. Dito de outro modo: quando um sujeito termina seu enunciado, e nesse momento surge a possibilidade de réplica ativamente responsiva, é que se criam os limites do enunciado nos diversos campos de atividades humanas; nesse momento, pode-se ver também a dialogia viva e responsável. É importante ressaltar que essa alternância de sujeitos deve ser compreendida em sentido amplo, muito além da interação face a face como em um diálogo convencional, conforme o excerto abaixo esclarece:

Voltemos ao diálogo real. Como já dissemos, trata-se da forma mais simples e clássica de comunicação discursiva. A alternância dos sujeitos do discurso (falantes), que determina os limites dos enunciados, está aqui representada com excepcional evidência. Contudo, em outros campos da comunicação discursiva, inclusive nos campos da comunicação cultural (científica e artística) complexamente organizada, a natureza dos limites do enunciado é a mesma.

(BAKHTIN, 2003 [1952-53], p. 279)

Assim, enunciados produzidos em uma situação enunciativa mais complexa, o seu limite não se dá como na conversa cotidiana em que a alternância dos turnos entre sujeitos determina o limite. Nos gêneros mais complexos, a possibilidade de resposta pode não ser imediata porque alguns diálogos são estabelecidos no grande tempo e, assim, os seus limites não são tão evidentes.

Outra peculiaridade própria do texto como enunciado concreto é sua *conclusibilidade* – dizer tudo que se pretende dizer em determinada situação comunicativa – que se caracteriza pelo tratamento exaustivo do objeto de sentido, o querer dizer do locutor e as formas típicas de estruturação do gênero.

É claro que o objeto de discurso em si é inexaurível, no entanto, quando se torna “tema de um enunciado (por exemplo, de um trabalho científico) ele ganha relativa conclusibilidade em determinadas condições, em certa situação problema, em um dado material, em determinados objetivos colocados pelo autor” (BAKHTIN, 2003 [1952-53], p. 281).

Uma outra característica do texto como enunciado concreto que não posso deixar de mencionar é seu *direcionamento*. A interação verbal sempre se dá entre sujeitos, entre um *eu* e um *outro*. Portanto, ao construir seu enunciado, o locutor tem em mente um destinatário, o qual leva em consideração na construção do enunciado, afinal, o *outro* não é um ser passivo e calado. Ao contrário, é ativo e repleto de respostas. “É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta” (BAKHTIN, 2003 [1952-53], p. 301).

O direcionamento do enunciado pode ser visto na enunciação dos professores quando participam da entrevista e colocam suas vozes, vide o excerto a seguir:

## Enunciado 3

G: (...) mas, afinal de contas, o que que é gênero discursivo? Não vou começar por você [M], vou começar por você [C.] pra poder mudar o foco um pouco ((ri)), você vai ficar por último dessa vez, M. O que (...) você acha que é esse gênero discursivo?  
(...)

G: entendi, agora você M. que ficou por último dessa vez, ai que alívio ((ri)).

M: ai que alívio, deu pra aprender alguma coisa pra depois poder falar né.

D: até parece.

G: até parece que não é professora há tanto tempo.

M: não, não é tanto tempo não, sou caçula aqui ((ri)) é, (até falei, sou caçula) ainda tô aprendendo muito, eu tenho muito que aprender com ela.

G: ah, com todas né.

M: o que eu sei é o mínimo.

D: ela é ótima.

A professora M., sabendo que seu enunciado constitui um processo de pesquisa e que ele é direcionado a um *outro* destinatário, quais sejam: a pesquisadora, os pares do trabalho e, posteriormente, a academia, os quais a ouvem (ouvirão) e a compreendem (compreenderão) interessadamente, ela se sente aliviada em adquirir tempo e conteúdo para elaborar o seu projeto de dizer já que enunciaria por último. Esse direcionamento é um dos construtores do conteúdo e da forma de seu enunciado.

É importante lembrar também que o enunciado não se relaciona apenas com o futuro, com as possíveis respostas, mas se relaciona também com enunciados já ditos. Como o objeto de discurso de qualquer texto já foi falado e valorado socialmente, ou seja, várias vozes o atravessam, ao construir seu enunciado, o sujeito dialoga com essas vozes e se posiciona, construindo assim seu enunciado numa relação entre passado e futuro. Todos esses aspectos nos mostram que, mesmo se baseando em um sistema da linguagem que dá meios para a repetição e reprodução, o texto como enunciado concreto é um evento único, irrepetível e singular.

Sumarizando o que acabei de dizer sobre o enunciado, em Bakhtin (2003 [1952-53], p. 297), encontro:



Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” em sentido amplo): ele os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação [...]. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva.

Assim, para compreender o enunciado como um elo é necessário lembrar que “é impossível uma compreensão sem avaliação” (BAKHTIN, 2003 [1970-71], p. 378). O que significa dizer que a compreensão é uma resposta ativa e responsável em relação ao meu *outro* e que sua compreensão não deve se limitar ao tempo presente porque “tudo o que pertence apenas ao presente morre juntamente com ele” (2003 [1952-53], p. 263). Por isso, para compreender os enunciados concretos é necessário ir além do presente, e também não se limitar ao passado ou futuro imediatos. É no *grande tempo* que Bakhtin vê a possibilidade de compreender a historicidade dos sentidos que são discursivamente construídos, materializados e compartilhados.

Dessa forma, dialogar com o professor de língua portuguesa da educação básica, de escola pública, e buscar compreendê-lo dialogicamente passa por uma compreensão histórica, isto é, da historicidade desses sujeitos, da historicidade do ensino da disciplina Língua Portuguesa, da historicidade do trabalho com gêneros do discurso no Brasil; passa, também, por uma compreensão das relações dialógicas e ideológicas desses sujeitos: suas compreensões de língua(gem), de texto, discurso, gênero e sujeito, sujeito-professor, sujeito-aluno, sujeito-cidadão. O enunciado do professor não tem relação somente com o aqui e agora dessa pesquisa, ao contrário, seu existir, agir e dizer são historicamente construídos. Em razão disso, perguntas semidirecionadas, como as que seguem, foram feitas durante a interação na entrevista.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> No ANEXO B encontram-se todas as perguntas que foram pensadas para a entrevista, no entanto, no decorrer da interação, novas questões foram surgindo.

## Enunciado 04

G: (...) Então, nós vamos começar falando sobre o diálogo da vida e nesse momento o que que eu gostaria de saber de vocês, a respeito da formação básica de vocês, escola ensino fundamental e médio, se vocês estudaram aqui, se foi na zona rural, como que foi a formação de vocês (...)

G: você lembra, M. A., assim, da época [implantação dos PCN], o que que os professores falavam que poderia ser mudado pra melhorar?

G: bem, vamos terminar então. Vocês já leram esse fragmento aí em algum lugar, sabem de quem é?

G: não?! Esse fragmento é de um autor chamado Bakhtin.

A compreensão também requer distanciamento, pois “a distância é a alavanca mais poderosa da compreensão” (BAKHTIN, 2003 [1970], p. 366). Esse distanciamento permite confronto de sentidos e revela, mais uma vez, a importância da exotopia, que significa também não calar a voz do sujeito que compreende. Assim, compreender no ato de pesquisa “implica em uma tomada de posição do sujeito cognoscente sobre o dizer do cognoscível, apontando para uma visão não ingênua do que seja dialogar com os dados, no caso, os enunciados que vão se tornar objeto de análise” (OLIVEIRA, 2012, p. 278).

Quando essa interação entre o pesquisador e seu *outro* se realiza, com o sujeito cognoscível dando-se a conhecer e sendo conhecido, criamos um elo mútuo de compromisso ético na medida em que me sinto responsável pela construção da compreensão de meu outro, e ele, por sua vez, se mostra para mim e também me modifica com seu olhar. Nesse movimento, percebemos três momentos de tomada de consciência do sujeito: *o outro para mim*, *eu para o outro* e *eu para mim mesmo*. Essa interdependência entre *eu* e o *outro* revela que nenhum ser tem sua existência em si mesmo de maneira soberana, ao contrário, como interdependentes que somos, sempre buscamos no outro a completude que falta em nós.

Além desse momento de encontro entre eu pesquisadora e meu outro, a pesquisa também é constituída de uma segunda situação: o momento da escrita do texto de pesquisa. Esse momento é quando se dá forma ao conteúdo até então pesquisado, e o pesquisador colocará sua voz, seus posicionamentos, suas avaliações como resposta ao diálogo posto. A escrita do texto de pesquisa, portanto,

se constitui um ato. Isso pode ser melhor compreendido quando volto para Bakhtin, especialmente em “Para uma filosofia do Ato Responsável” (2010 [1919-21]).

Essa obra que, segundo Ponzio (2016), é um ensaio de filosofia moral, é um texto inacabado que traz a discussão sobre o ato responsável, reflexão presente também nos textos de Voloshinov (1976 [1926]) e Medviédev (2012 [1928]).

Para Bakhtin, o sujeito, ao se perceber único e reconhecer que ocupa um lugar que é só seu, não pode ficar indiferente a essa unicidade. Ele é constrangido a posicionar-se e a responder por seus posicionamentos: não há álbi para sua existência. A realização de sua singularidade se dá na ação individual e não indiferente, no agir em relação ao que não é *eu*, em relação ao *outro*.

Sobral (2005, p. 22) argumenta que a proposta de Bakhtin é

conceber um sujeito que, sendo um eu-para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu-para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido.

Só me torno *eu* entre outros *eus*. Mas o sujeito, ainda que se defina a partir do outro, ao mesmo tempo o define, é “outro” do outro: eis o não acabamento constitutivo do Ser, tão rico de ressonâncias filosóficas, discursivas e outras.

Essa contraposição entre o *eu* e o *outro* mostra cada um como um universo de valores, pois, segundo Faraco, “o mesmo mundo relacionado comigo ou com o outro, recebe valorações diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos” (FARACO,2006 [2003], p. 23). Em outros termos, no *mundo da vida*, a cada momento, somos impelidos a tomar atitudes axiológicas, precisamos nos posicionar em relação aos valores que circulam em nossa sociedade. A contraposição de valores entre o *eu* e o *outro* é que orientará os atos do sujeito, inclusive seus enunciados. É nesse jogo que emerge a unicidade do sujeito, pois jamais encontraremos duas ou mais pessoas que se relacionam de maneira igualmente idêntica com os valores sociais.

Essa noção de ato responsável e responsivo, particularmente agora falando sobre fazer pesquisa em Ciências Humanas, é um tanto desafiador, pois pesquisar é um evento único e significa agir com os outros, afinal, a ação de pesquisar não é unidirecional, mas interação entre sujeitos, o que traz à tona a ética na pesquisa. Ética que deve ser pensada na responsabilidade e responsividade do pesquisador tanto no momento em que está com seu outro quanto na consolidação de sua escrita. Não há álbi para o pesquisador quando ele pensa e assina seu ato de pensar.

Por isso, entendo a singularidade do ato de pensar do pesquisador como um claro exemplo da interpenetração do *mundo da vida* e *mundo da cultura*. De modo mais claro: ao pesquisar o *mundo da vida* (das ações e experiências realmente vividas, responsivas e responsáveis), a interação entre o pesquisador e o seu *outro* constitui um evento único e irrepetível; no entanto, quando o sentido e o conteúdo desse evento precisam tomar forma e ser objetivado e registrado em texto, temos a experiência com o *mundo da cultura*. Vemos aqui também uma dupla contribuição da pesquisa como “pensamento sobre o mundo” e “pensamento no mundo”. No primeiro, percebemos a intenção de abarcar o mundo através da definição de conceitos e, no segundo, notamos um agir, uma forma de participar no mundo que acaba por transformar, incorporar novos conceitos, compreensões e maneiras de agir. Ou seja, o ato estético inserido no mundo ético.

Na obra “Para uma filosofia do ato responsável”, essa discussão sobre a interpenetração entre o *mundo da vida* e o *mundo da cultura* se dá quando Bakhtin volta-se para o mundo da cultura (em que são produzidos conhecimentos e artes) a ele contemporâneo e propõe uma filosofia primeira que consiga compreender o ser enquanto ser, ou seja, o ser em sua existência. Nesse olhar, o autor percebe que o campo da ciência, da filosofia, da ética e da estética estavam (e estão) carregados de teorismo.

Isto é, a produção de conhecimento realiza-se descolada do ser e de sua existência concreta nos eventos do mundo da vida, gerando dessa forma conhecimentos que remetem, de um lado, para verdades generalizantes, de outro, por apostar em valores abstratamente construídos, apontam para um dever absoluto.

(OLIVEIRA, 2012, p. 269)

Essas verdades generalizantes, ou “istina”, do ponto de vista da filosofia primeira de Bakhtin, na verdade, não passam de uma ilusão do teorismo, possível somente por meio da abstração. Porque todo e qualquer valor só se torna valor se assumido por um sujeito, por meio da ação singular daquele que o reconhece, determina e participa (cf. PONZIO, 2010). Ao invés de “istina”, o que podemos ver no mundo da cultura é “pravda”: verdade sempre transitória e a se construir, assim como os sujeitos a elaboram. Esse novo olhar desmorona a arrogância científica daquelas epistemologias que defendem a verdade única e abstraem a produção de conhecimento da vida realmente vivida.

Nesse ponto, é relevante ressaltar que Bakhtin não é contra a elaboração de construtos teóricos, ele próprio foi um grande pensador. Sua crítica se dá ao modo como esses conhecimentos eram elaborados e disseminados. Normalmente socializados por um tom inquisidor e autoritário que, em nome da cientificidade, apagava o sujeito elaborador de conhecimento e colocava as verdades generalizantes como existentes em si mesmas e acessíveis somente por meio da abstração. Ele propõe uma nova visão de produção de conhecimento na qual o sujeito é parte integrante<sup>8</sup>.

A dimensão do ato ético, para o autor russo, relaciona-se com a vida, os acontecimentos cotidianos e a responsabilidade social, portanto, dialógica, entre os quais todo sujeito está inserido e transita tomando atitudes axiológicas que são de sua responsabilidade e responsividade. O ético, dessa forma, é inerente ao humano e se relaciona com uma tomada de posição diante da vida. No entanto, o mundo ético não se separa do mundo estético, pois os atos estéticos (sejam eles religiosos, jurídicos, científicos ou outros) se relacionam ativamente com a vida realmente vivida. E o sujeito, socialmente constituído e constituinte, lida com o conteúdo-sentido dessas esferas de forma ativa, emotiva-volitiva. Em outros termos: o mundo da cultura, nos seus mais diversos campos de criação ideológica, faz parte da vida, portanto, não é autônomo em relação à própria vida. O teorismo, dessa forma, se torna ineficaz porque jamais conseguirá compreender a vida como um todo, além de abstrair o sujeito do mundo da cultura – amarga herança do positivismo.

Trazendo essa reflexão epistemológica para o contexto do capítulo teórico-metodológico de minha pesquisa, compreendo-a como um ato estético inserido no mundo ético e assumo o ato de pesquisar como uma criação responsável e, por isso, emotivo-volitiva minha como pesquisadora. A escolha de uma teoria, de um objeto a ser compreendido, de uma metodologia, de uma forma de composição para registrar as compreensões e descobertas, enfim, a arquitetônica do fazer científico, revela que o conhecimento não está fora do sujeito que o produz, ao contrário, é intrínseco a ele e, como ato responsável, humaniza o humano, revela suas vontades e emoções e mostra que não somos seres que produzem em série. No entanto, mesmo sendo meu

---

<sup>8</sup> É importante mencionar que Bakhtin não é o único pensador, dos que compunham o que hoje tem se chamado de Círculo de Bakhtin, que compreende a ciência dessa forma. Voloshinov (1976 [1926]) e Medviédev (2012 [1928]), por exemplo, também argumentam nessa perspectiva: de uma ciência dialógica, participativa, de sujeitos vivos, históricos e dialéticos, questionando a visão positivista de ciência e visões psicologizantes e estruturantes de sujeito.

ato responsável, ele é alheio também a mim, dado que o *outro* está sempre presente no meu eu, sendo assim, o que me é próprio não emana de uma mente individual, ao contrário, é inegavelmente construído por uma historicidade do meu existir evento com os *outros* que me constituíram, constituem e ainda hão de constituir. É na singularidade da pesquisa, portanto, que a interpenetração do mundo estético no mundo ético pode ser percebida.

Na construção da metodologia dessa pesquisa, me vem a seguinte inquietação: se o sujeito se dá a conhecer por meio de seus textos compreendidos como enunciados concretos, o que compreender nesses textos/enunciados? Para responder a essa pergunta, recorro ao Paradigma Indiciário proposto pelo historiador italiano Carlo Ginzburg (1989).

Em seu ensaio, “Mitos, emblemas, sinais: raízes de um paradigma indiciário”, Ginzburg (1989) afirma que esse modelo epistemológico surgiu no final do século XIX, mas que, no entanto, sua origem tem raízes muito antigas as quais remetem ao período em que o homem usava sua capacidade de caça para reconstruir as formas e movimentos de suas presas por meio das pegadas deixadas na lama, do odor, das fezes, dos pelos nas trilhas, dos ramos quebrados, da grama amassada e por muitos outros sinais sutis que serviam como pistas para reconstruir a presa invisível à qual farejava, registrava e interpretava, mesmo sem ter experimentado a realidade diretamente.

Esse saber foi aprimorado e repassado de geração em geração e, por meio das pinturas rupestres e das fábulas que as acompanhavam (já que uma documentação verbal escrita não era um recurso social de registro nos primórdios), o saber tipo venatório é utilizado socialmente e não apenas em situação de caça, afinal, “o que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente” (GINZBURG, 1989, p. 152).

Nesse uso social do saber venatório é que Ginzburg consegue ver um paralelismo entre Morelli (estudioso de obras de arte), Conan Doyle (criador de Sherlock Holmes) e Freud (pai da psicanálise).

Em Morelli, o historiador observou que a proposta de compreensão do crítico de arte baseava-se não nas características mais notórias, facilmente identificáveis e até imitáveis nas obras de arte (quadros, por exemplo), mas que seu método de atribuição de autoria dos quadros antigos consistia em observar os detalhes, as

minúcias as quais são normalmente negligenciadas e menos influenciadas pelas características da escola artística vigente. Por isso, lóbulos da orelha, dedos das mãos e dos pés e unhas eram objetos de seus estudos que levavam à catalogação, muitas vezes contraditórias à vigente, em relação à obra que seria a original e a que seria a cópia, ou até mesmo a novas atribuições de autoria.

Ginzburg (1989, p. 145) traz a voz de Wind a qual diz:

Os livros de Morelli [...] têm um aspecto bastante insólito se comparados aos de outros historiadores de arte. Eles são salpicados de ilustrações de dedos e orelhas, cuidadosos registros das minúcias características que traem a presença de um determinado artista, como um criminoso é traído pelas suas impressões digitais... qualquer museu de arte estudado por Morelli adquire imediatamente o aspecto de um museu criminal...

Em Arthur Conan Doyle, vemos o mesmo método usado no romance policial em que Sherlock Holmes, baseado nos indícios imperceptíveis para a maior parte das pessoas, como, por exemplo, pegadas na lama e cinzas, consegue reconstruir o crime e chegar ao seu autor. Já que não existe crime perfeito, com o olhar atento aos detalhes mais ínfimos, o indício se torna “elementar, meu caro Watson”.

Por fim, em Freud, o próprio psicanalista indica que há a proposta de “um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre dados marginais, considerados reveladores” (*idem*, p. 149). Assim, o que é considerado irrelevante e trivial, pode ser a chave para revelar o que há de mais profundo no espírito humano.

Signos pictóricos em Morelli, indícios em Holmes e sintomas em Freud. Em todos, pistas infinitesimais são o que permite captar uma realidade mais profunda, conclui Ginzburg.

São os dados singulares que lançam luz para o que está opaco e permitem ao sujeito interpretar os indícios. É nesse movimento de opacidade e produção de sentido que a compreensão dos dados se constrói e consolida. “O ‘decifrador’ de indícios preza o que escapa à observação e coloca em relevo a singularidade do(s) sujeitos(s) em sua relação com o simbólico e com a história que nele se materializa e acontece” (TFOUNI; PEREIRA; MILANEZ, 2018, p. 8).

É claro que esse modelo epistemológico não segue os mesmos critérios de cientificidade defendidos pelo modelo galileano, que acredita que sobre o individual não se pode falar. Na verdade, estamos diante de um outro paradigma

epistemológico, o qual é alicerçado no conhecimento científico individual e, enquanto individual, tem sua cientificidade a se construir.

Não há dúvidas de que uma coisa é analisar pegadas na lama, rastros de fezes, lóbulos de orelhas em pinturas e cinzas de cigarros, outra é compreender discursos. Em uma proposta de compreensão enunciativo-discursiva, como a que faço nesta tese, o que tenho são peças soltas que, ao final, comporão um quebra-cabeça que, a princípio, não existe (cf. VIDON, 2003, p. 86).

Por isso, se a realidade que me é dada no momento de pesquisa é opaca, por meio dos indícios deixados nos textos/enunciados que serão analisados poderei decifrá-la e compreendê-la. Dessa forma, monto a paisagem do quebra-cabeça até então desconhecido. Para isso, leio minuciosamente os textos buscando dados singulares que são diferenciados e que podem trazer à luz hipóteses explicativas. Nesse encontro com o singular, busco compreender a realidade que me parece ainda obscura.

Sobre o trabalho com os dados singulares, é importante ressaltar o que Vidon (2003, p. 88) pondera:

O olhar atento, principalmente a detalhes e pormenores, normalmente negligenciados, pode se tornar extremamente valioso para as questões que os dados apontam de maneira indiciária. A atenção deve ser constante, porque os mesmos dados analisados em um dado momento, em outro podem revelar novas facetas teóricas. Assim, uma análise, nesses moldes, jamais é definitiva, acabada.

Após a escrita desta tese, em diálogo com meu orientador, percebemos um dado que não havia sido notado antes. Eis um exemplo de um dado singular que está contido no exemplo 1. No excerto da entrevista, no meio do diálogo, meu eu pesquisadora diz: “confesso que eu também não lembro não”. Nesse momento, quem é o *eu* que enuncia? O eu pesquisadora ou o eu professora pesquisada?

Nessa situação, podemos compreender que o eu professora é quem enuncia, pois, sua historicidade é comum aos seus pares pesquisados e, também por isso, se coloca junto deles. Esse dado singular evidencia o que estava sendo discutido naquele ponto da tese: as trocas alteritárias entre a pesquisadora e os/as professores/as pesquisados/as.

Aproximando as concepções de sujeito e língua(gem) dos pensadores russos do Círculo de Bakhtin ao Paradigma Indiciário proposto por Ginzburg, concebo que,



na compreensão dialógica do discurso do/a(s) professores/as, esses dados singulares são também dialógicos, portanto, resultado de uma historicidade e ideologicidade. Ou seja, na busca por compreender modo de pensar e agir do/a(s) professores/as, podemos encontrar “pistas” em seu discurso que podem iluminar toda a compreensão. Os signos ideológicos, ou os ideologemas<sup>9</sup>, são indícios singulares que podem me orientar no reconhecimento dos fios ideológicos, portanto dialógicos, que atravessam o sujeito professor/a e, dessa forma, o constituem e orientam o seu fazer docente<sup>10</sup>.

A realidade experimentada pelo sujeito do dizer não é diretamente experimentada pelo pesquisador que busca compreendê-la. Dessa forma, os signos ideológicos, como dados singulares dialógicos concretos, são indícios que lançam luz para a compreensão. Como o signo ideológico aponta para a realidade e, ao fazê-lo, a refrata, nesse processo de refração está intrínseca a significação. A significação de um signo, portanto, depende da ideologia que o reveste e, por isso, o signo simboliza. Como parte material de uma realidade simbólica, os signos não são abstrações ou fruto de uma mente individual, ao contrário, são realidade concreta e resultado da produção imaterial humana – a ideologia.

Com isso, quero dizer que os signos ideológicos dialógicos, enquanto indícios, assim como as pegadas, os lóbulos das orelhas, os detalhes das unhas, são dados materiais, fragmentos da realidade que me apontam como compreendê-la.

O dizer do/a professor/a é um enunciado concreto e dialógico, realizado por um sujeito que vive em uma arena de valorações sociais. Nessa arena, ele se coloca como sujeito ativo, responsivo e responsável, porque não há álibi para sua existência. Essa dimensão ética é que orienta sua criação verbal durante as entrevistas que apontam para suas experiências formadoras, suas práticas de ensino e suas concepções de linguagem, sujeito, educação, etc. Por isso, os indícios encontrados em seu dizer não são uma abstração da realidade sociocultural que circunda o sujeito do dizer. E justamente por se ancorarem em um “coral social” é que os compreendo

---

<sup>9</sup> “[...] é a parte da realidade social e material que circunda o homem, é um momento do horizonte ideológico materializado” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 50).

<sup>10</sup> Conforme dito anteriormente, o meu *eu* pesquisadora é totalmente penetrado, atravessado, constituído por *outros*. Dessa forma, quando uso a primeira pessoa do singular, especialmente nesse capítulo da pesquisa, faço-o na tentativa de estabelecer uma forma de interação mais pessoal com o leitor desse texto acadêmico, portanto, nada tem a ver com um sujeito isolado. Ainda sobre o *outro* sempre presente, quero evidenciar que a metodologia aqui construída é resultado de muitas pesquisas e encontros de orientação com o Prof. Dr. Luciano Vidon. Dessa forma, o trabalho desse *outro* Vidon está permeando o todo do meu enunciado concreto.

como indícios dialógicos e ideológicos.

A noção de inacabamento é pertinente à noção de sujeito, de ciência, de pesquisa, de enunciação, o Círculo de Bakhtin me dá consciência de que a compreensão, isto é, de que o conhecimento produzido por este trabalho, é uma conclusão temporária.

Diante do exposto, levando em consideração o sujeito cognoscível que enuncia juntamente comigo nessa pesquisa e a metodologia utilizada, apoio-me em uma abordagem qualitativa interpretativa que visa compreender e interpretar com profundidade a complexidade das relações humanas estabelecidas por meio dos enunciados concretos produzidos por sujeitos socio-historicamente situados, reconstruindo a realidade que não foi por mim experienciada diretamente, mas que, por meio dos indícios dialógicos deixados no texto, posso tentar reconstruí-la. A esse processo metodológico chamo de *indiciarismo dialógico*.

#### 1.4 OS “RECORTES” DA REALIDADE

Tendo em vista o objetivo geral, os específicos e o indiciarismo dialógico como orientadores dessa pesquisa, trago algumas vozes de professor/a(s) de ensino médio da rede pública de ensino para essa pesquisa por meio de entrevistas coletivas.

Para isso, faço um recorte da região norte do Espírito Santo por três motivos: o primeiro é que não há registros de pesquisas desenvolvidas na região com o objetivo aqui traçado; o segundo é que a instituição à qual eu me filiava<sup>11</sup> no início desta pesquisa (IFES *Campus* Montanha) se situa no extremo norte capixaba e tem o compromisso de desenvolver ensino, pesquisa e extensão de qualidade a fim de contribuir com a produção de conhecimento socialmente responsável; além disso, a viabilidade de acesso à região contribuiu para essa escolha.

Feito esse primeiro recorte, um segundo realizo para selecionar as cidades para compor a amostra dessa pesquisa. Para isso, recorro ao Zoneamento Ecológico-Econômico do Espírito Santo (ZEE-ES) que consiste

---

<sup>11</sup> No início de meus estudos de doutoramento, estava filiada ao Instituto Federal do Espírito Santo, no entanto, no ano de 2018, fui redistribuída para o Colégio Militar de Belo Horizonte.

na elaboração de um diagnóstico dos meios geobiofísico e sócio-econômico-jurídico-institucional, através de informações originadas de fontes de dados oficiais, com série histórica. Estas informações são analisadas, georreferenciadas e mapeadas, gerando respectivamente duas cartas principais, a carta de Vulnerabilidade Natural e a Carta de Potencialidade Social, que sobrepostas compõem o Zoneamento Ecológico-Econômico do Estado.

(GOVERNO DO ESTADO DO ES, 2010, p. 8)

Na avaliação da Potencialidade Social dos municípios, um dos critérios utilizados para avaliar o componente Humano é a educação. Como essa pesquisa em Linguística Aplicada também abrange questões de ensino, opto pela Potencialidade Social como critério para seleção das cidades. A figura um revela a avaliação de cada município:

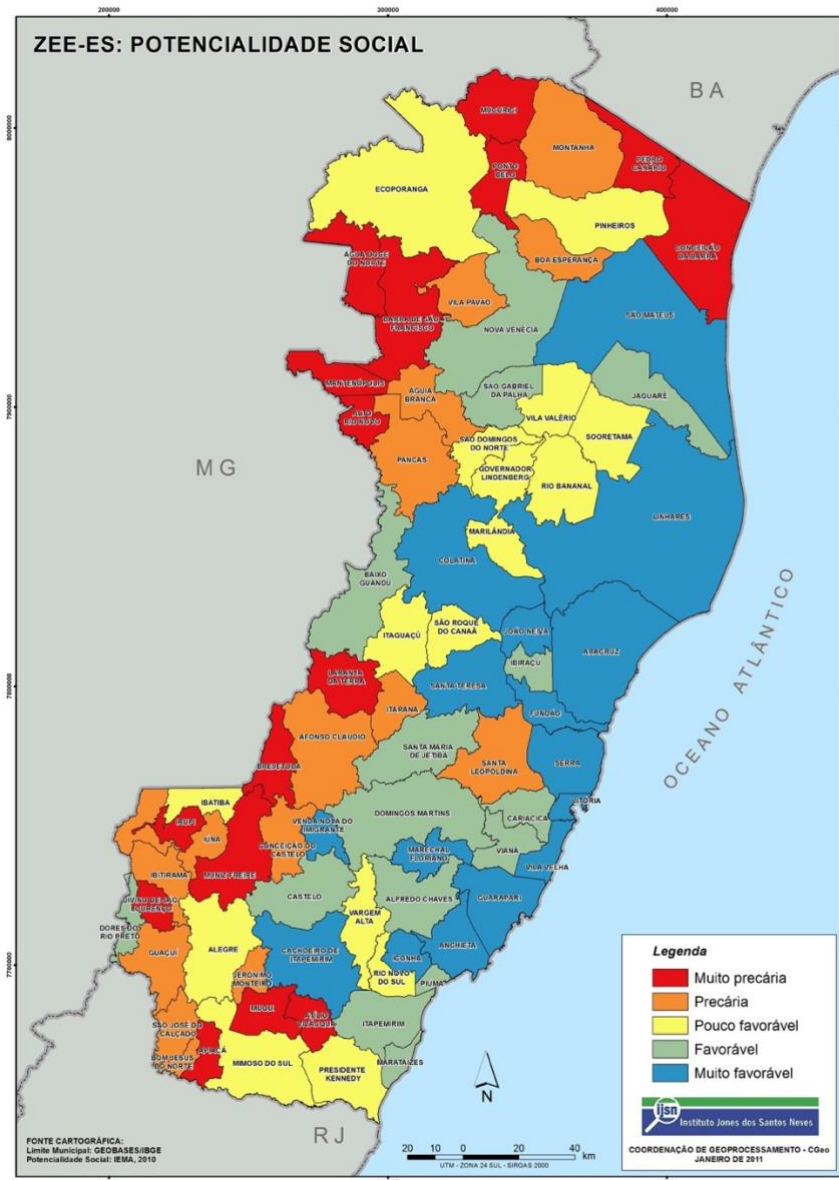
Diante da classificação indicada na legenda do mapa, selecionei uma cidade de cada tipo de potencialidade, conforme a viabilidade de acesso. Assim, temos: muito precária: Mucurici; precária: Montanha; pouco favorável: Pinheiros; favorável: Nova Venécia; e muito favorável: São Mateus. São nessas cidades que desenvolvi as entrevistas coletivas com os/as professores/as do ensino médio da rede estadual, as quais foram devidamente autorizadas – conforme mostra o ANEXO A –, durante as quais também coletei os textos produzidos pelos alunos<sup>12</sup> dos/as professores/as participantes.

Minha escolha pela entrevista semidirecionada na modalidade coletiva ocorre pelo fato dela acontecer em uma situação de interação verbal entre sujeitos não como um esquema automático de perguntas e respostas, mas com o objetivo de compreensão mútua. Assim, em dialogia, eu pesquisadora/entrevistadora e entrevistados concordamos, discordamos, refletimos, reformulamos e nos (re)construímos durante a interação verbal. Dessa forma, “a entrevista se constitui como uma relação entre sujeitos, na qual se pesquisa *com* os sujeitos as suas experiências sociais, culturais, compartilhadas com as outras pessoas de seu ambiente” (FREITAS, 2003, p. 37).

---

<sup>12</sup> Um pouco mais adiante, explico como esses textos foram produzidos e selecionados e como contribuem (ou não) para a compreensão que proponho.

Figura 1 – Zoneamento Ecológico-Econômico do Espírito Santo



Fonte: Disponível em:

<http://www.terrabilis.org.br/ecotecadigital/index.php/estantes/mapas/1378-zee-es-zoneamento-ecologico-economico-do-estado-de-espírito-santo>

Acesso em: 05 de novembro de 2017

Nessas entrevistas, busco propiciar um lugar de diálogo por entender que há um forte elo entre a história de vida, a subjetividade e a narrativa do/a professor/a entrevistado (cf. KRAMER, 2003). Além de ouvir o/a professor/a narrar sobre si mesmo, busco nas entrevistas compreender a palavra como uma arena, na qual índices de valoração sociais são entoados. Por isso, procurei fomentar discussões a fim de que conceitos, palavras, expressões conflitantes ou ambíguas fossem destrinchadas em um processo interativo de ressignificação.

Como estratégia metodológica para o desenvolvimento dessa pesquisa, a entrevista coletiva tem por objetivo identificar os diálogos dos sujeitos professores/as com sua própria vida (contando sua trajetória de vida, de formação e profissional), com o *outro* (o legislador – por meio dos textos oficiais – e o teórico – o Círculo de Bakhtin – por meio de suas obras) e com sua própria prática (ao compartilhar sua prática de ensino de gênero discursivo). Em todas as situações, busquei estimular a tomada de consciência e o pensamento crítico, fomentando conclusões, quando possível, e explicitação de dissonâncias.

Optar pelas entrevistas coletivas se deu também pelo fato delas propiciarem um ambiente em que as trocas, a divergência e a exposição de ideias sejam mais intensas do que nas individuais, isso porque os participantes estão entre pares. Com isso, não apenas eu tenho a palavra para questionar, pedir explicações, fazer perguntas. A palavra sendo franqueada a todos, coloca-nos em mútua compreensão e a hierarquia (a relação de poder) entre entrevistador (pesquisador) e entrevistado (pesquisado) parece diminuir.

Como nessa pesquisa o que me interessa é o conteúdo do enunciado concreto dos entrevistados e não aspectos de prosódia, ao transcrevê-las, utilizo um sistema básico de transcrição<sup>13</sup> de modo que dê condições para produção de sentido.

No entanto, a respeito das entrevistas, três dificuldades enfrentadas em realizá-las considero especialmente necessárias colocar nesse ponto. A primeira delas foi conseguir achar uma brecha na dinâmica das escolas para encaixar os horários das entrevistas. Embora os diretores e supervisores tenham sido bem receptivos à minha presença e os/as professores/as muito solícitos ao convite para participarem das entrevistas, encontrar um horário em que esse momento pudesse ser desenvolvido foi realmente árduo. Árduo porque, embora a Secretaria de Educação (Sedu) do Espírito Santo idealize a quinta-feira como dia de planejamento coletivo entre o/a(s) professor/a(s) de linguagens, as escolas, com suas demandas, não conseguem colocar todos o/a(s) professor/a(s) reunidos em um mesmo horário para planejamento. Assim, a possibilidade de agendamento, logo a princípio, tornou-se um problema, o que me fez optar pelo horário em que eu encontrasse a maior quantidade possível de professores/as reunidos.

---

<sup>13</sup> Essas normas básicas de transcrição estão disponíveis em [http://www.concordancia.letras.ufrj.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=52&Itemid=58](http://www.concordancia.letras.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=58)  
Acesso em: 31/10/2017.

A segunda dificuldade foi o tempo disponível para a realização das entrevistas. Tendo em vista a quantidade de professores/as em cada entrevista (que variou de 2 a 4 pessoas) e o planejamento para realizá-la (ANEXO B), ter uma hora e meia para desenvolver com tranquilidade os encontros seria o ideal. No entanto, a realidade é que elas tiveram que se encaixar entre reunião de pais, reunião com a supervisão, aula de um/a professor/a que gostaria de participar, encerramento de atividades avaliativas, preenchimentos de pautas, enfim. A vida escolar e as atividades dos docentes não poderiam ser suspensas para atender o meu planejamento, obviamente. Isso levou a uma flexibilidade no andamento das entrevistas, cada qual sendo conduzida conforme a realidade de cada escola/grupo de professores/as.

A tabela 01 mostra um rápido perfil dos/as professores/as que participaram das entrevistas.

A terceira e última dificuldade foi de ordem técnica. A primeira entrevista gravada foi com duas professoras da cidade de Montanha. Ocorreu que a gravação realizada foi perdida da memória do celular antes que ela fosse enviada para uma memória externa, assim, o material foi totalmente deletado – motivo pelo qual as informações delas não se encontram na tabela acima e nem fazem parte das compreensões a serem produzidas. Após essa ocorrência, várias tentativas de reagendamento foram realizadas por mim e, embora as professoras tenham sido solícitas novamente comigo para um segundo momento, as demandas feitas pela supervisão escolar impediram que esse momento se realizasse. Tentando outra alternativa, talvez mais prática, enviei a entrevista para que as docentes pudessem participar, dessa vez, de maneira escrita. No entanto, a falta de resposta da parte delas e a necessidade de dar andamento a esse trabalho fizeram com que o conteúdo de suas respostas não apareça como dados nesse texto.

Tabela 1 – Perfil dos/as professores/as que participaram das entrevistas.

Professor/a	Idade	Formação Inicial	Ano de Conclusão	Tempo de magistério	Cidade	Potencialidade Social da cidade
1. M.	63	FAFITO (MG)	1992	44	Mucurici	Muito precária
2. Y.	47	UNIVEN	2005	18	Mucurici	Muito precária
3. K.					Montanha	Precária
4. Lu.					Montanha	Precária
5. Ma.	44	UNIVEN	2010	8	Pinheiros	Pouco favorável
6. C.	42	UNIVEN	2011	24	Pinheiros	Pouco favorável
7. D.	37	UNIVEN	2006	17	Pinheiros	Pouco favorável
8. Ca.	32	UNIVEN	2007	12	Nova Venécia	Favorável
9. Li.	45	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Colatina	1999	27	Nova Venécia	Favorável
10.W.	40	UNIVEN	2006	12	Nova Venécia	Favorável
11.S.	47	UFES	1999	23	Nova Venécia	Favorável
12.R.	50	UNIVEN	2007	29	Nova Venécia	Favorável
13.M.A.	57	UFES	2000	22	Nova Venécia	Favorável
14.M.F.	59	UFES	1986	32	São Mateus	Muito favorável
15.Ke.	38	UNIVEN	2005	38	São Mateus	Muito favorável
16.Lo.	32	UNIVEN	2007	10	São Mateus	Muito favorável
17.V.	33	UNIVEN	2011	6	São Mateus	Muito favorável

Nessas entrevistas, também recolhi 300 textos produzidos pelos alunos dos/as professores/as entrevistados cuja condição de produção foi explicitada na entrevista e apresentarei mais adiante. Entre eles, encontrei 50 narrativas e 250 textos dissertativo-argumentativos. Analisando os objetivos dessa pesquisa e o conteúdo

das entrevistas, que sempre tocava no ensino de gênero do discurso argumentativo, e o material coletado, mais um recorte realizei: selecionei os textos argumentativos para também serem fonte de dados a fim de que seja mais profunda a compreensão sobre como tem sido o trabalho com gêneros do discurso argumentativo nos moldes do ENEM. Dentre esses textos, realizei uma seleção gradual, totalizando 20 textos que se mostraram relevantes e suficientes para contribuir para a compreensão do discurso docente. Esses textos são resultados de práticas de ensino desenvolvidas na sala de aula, portanto, não foram “feitos” para essa pesquisa, e também são os únicos acompanhados da proposta de redação, elemento que também se constitui importante para compreender as atividades de ensino.

É necessário esclarecer que, ao optar pelos textos como fonte de dados, não procuro compreender somente o dizer do sujeito aluno, mas também o fazer docente dos pesquisados que acaba sendo refletido e refratado nos escritos de seus aprendizes. Portanto, a consulta a esses dados se farão na medida necessária para esclarecer ou exemplificar o sentido que é produzido a partir das vozes docentes.

Por compreender os/as professores/as entrevistados como um corpo docente, não trabalho as entrevistas de maneira individual. Ao contrário, com a posição exotópica que possuo, vejo-as como um todo, no qual os discursos se atravessam. Por isso, estabeleço uma triangulação do conteúdo dos enunciados dos/as professores/as, buscando os dados singulares a fim de alcançar o objetivo geral e os específicos.



## 2 POR UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE GÊNERO DO DISCURSO: REVISITANDO O CÍRCULO DE BAKHTIN

No Brasil, é notável a repercussão dos pensamentos do Círculo de Bakhtin tanto na academia quanto no campo ideológico escolar da educação básica. Percebemos esse fato tanto pela quantidade de publicações acadêmicas que releem, explicam, contestam ou usam a filosofia de linguagem dos estudiosos russos, como também pelos documentos oficiais (como os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo) que se servem das ideias do Círculo (ainda que não façam referência direta às obras, é possível notar que alguns conceitos dele permeiam essa publicação), livro do professor que, em suas reflexões teóricas, retomam conceitos basilares daquele grupo de pensadores.

Dentre os vários conceitos da perspectiva discursiva dialógica, **gênero do discurso** é um dos mais recorrentes quando se trata de publicações para o/a professor/a da educação básica. E o conhecido texto de Bakhtin (2003 [1952-53]) “Os Gêneros do Discurso”, publicado em *Estética da Criação Verbal* (ECV), é normalmente o mais citado, se não exclusivamente.

Ocorre que esse texto está inserido em uma arquitetônica<sup>14</sup> que envolve várias outras questões de linguagem que não estão nele abordadas, seja pelo seu caráter inacabado, seja pela própria trajetória do Círculo que foi desenvolvendo sua filosofia de linguagem de modo crescente e, por isso, não apresenta integralmente, em um único texto, o todo de seu pensamento.

Essa última ponderação explica o fato de ser muito recorrente nas obras termos diferentes para se referir à mesma ideia-conceito. Isso, para um leitor desatento ou iniciante, pode parecer um problema. Mas, após compreendermos as condições socio-históricas nas quais os membros do Círculo estavam inseridos quando do início de suas produções coletivas até a dispersão de seus membros, esse problema aparente se desfaz e a própria dialogia entre os textos nos faz construir a noção do todo filosófico que eles propuseram.

Assim, como Maciel (2011) nomeia seu artigo, é preciso ir “Além de ‘Os gêneros do discurso’” para compreender a complexidade desse conceito. É justamente essa minha proposta nesse capítulo: percorrer mais obras do Círculo a fim de aprofundar o

---

<sup>14</sup> Baseio-me na definição de Sobral (2013, p. 169): “A arquitetônica pode ser definida como “unidade interna de sentido”, ou seja, como criação de uma totalidade coerente”.

conhecimento a respeito do conceito que se tornou objeto de estudo dessa pesquisa: como tem sido o trabalho com do gênero do discurso.

Essa travessia pelas obras é necessária porque o conceito de gênero do discurso está intimamente ligado a outros conceitos, como, por exemplo, signo ideológico, ética, estética, dialogia. Portanto, se eu o tomasse como objeto discreto dentro das ideias do Círculo, estaria rompendo o princípio arquitetônico que permeia o todo do pensamento. Com isso, quero dizer que não basta fragmentar o conceito de gênero do discurso em composição, conteúdo e estilo – características elencadas em “Gêneros do discurso” – para compreender esse conceito.

Pensemos: assim como para que uma música seja bem entoada por um coro não basta juntar soprano, contralto, tenor e baixo no dia da apresentação – porque o simples juntar das partes não compõe o todo logo na primeira tentativa, pois toda a melodia e harmonia se dão quando as vozes, em perfeita combinação, se adequam uma à outra (o que requer do coro um trabalho árduo de ensaio) e, finalmente, haja uma só voz entoada por quatro naipes vocálicos, semelhantemente ocorre com a compreensão dos gêneros do discurso. Simplesmente dissecar as três características mostradas acima não formará o todo que essa ideia-conceito tem e nem a situará na rede complexa que é a filosofia de linguagem do Círculo de Bakhtin.

É claro, também, que seria muita pretensão de minha parte supor que em uma tese eu conseguiria apresentar toda a arquitetônica que envolve o conceito de gêneros do discurso. Sei que não conseguiria. No entanto, tentarei dar uma conclusibilidade a esse objeto de discurso dentro do acabamento provisório que o gênero tese de doutorado permite. Árdua e desafiadora é essa tarefa que me proponho. No entanto, acredito ser um caminho necessário de se percorrer.

Antes de iniciar nosso “passeio” pelas obras do Círculo, porém, acho importante fazer aqui duas considerações a mais. A primeira é que a problemática sobre a autoria dos textos, que envolve, principalmente, os nomes de Bakhtin e Voloshinov<sup>15</sup>, não entrará em discussão nesse texto por dois motivos: a) esse problema não afeta a proposta dessa pesquisa; b) compreendo que, seja quem for o “verdadeiro” autor dos polêmicos textos, sua voz está permeada de outras vozes – assonantes e dissonantes

---

<sup>15</sup> A discussão sobre a autoria de textos como Freudismo, Marxismo e filosofia da linguagem e O método formal dos estudos literários se deu a partir de 1970, quando o linguista Viatcheslav V. Ivanov afirmou que Bakhtin foi quem escreveu MFL, não Voloshinov. O mesmo aconteceu em relação a outros ensaios assinados por Medvedev. O leitor interessado pode encontrar mais informações a esse respeito em FARACO (2009).

– e a assinatura “verdadeira” não aumenta nem diminui em nada um constructo teórico que foi dialogicamente discutido e elaborado. Está aqui, também, o motivo da escolha de Círculo de Bakhtin para me referir ao grupo.

A segunda consideração é que a filosofia de linguagem pensada pelo Círculo, embora muito inovadora para suas condições socio-históricas de produção, não é o Adão Bíblico a construir uma filosofia da linguagem. O que se nota em seus textos é uma resposta às correntes vigentes na época, especialmente em relação aos pensamentos formalistas e psicologizantes.

Ao se pôr à resposta, a voz do Círculo se coloca com o apoio coral de outros pensadores de seu tempo que também já pensavam a linguagem como um fenômeno social e ideologicamente estratificado (cf. BRANDIST; LÄHTEENMÄKI, 2019).

Pensar sobre isso é importante porque muitas vezes nós produzimos discursos apaixonados por Bakhtin que o colocam como um pensador absolutamente original e, ao fazer isso, nós estudiosos nos esquecemos de que o conceito de dialogia que marca a filosofia de linguagem do Círculo não é um constructo teórico abstrato, desprovido de vida realmente vivida, ao contrário, o enunciado concreto do Círculo possui também bases sociológicas.

A interpenetração do mundo da cultura e do mundo da vida não está apenas no plano teórico do Círculo, mas na sua própria enunciação.

## 2.1 CRIAÇÃO IDEOLÓGICA, DIALOGISMO E SUJEITO DIALÓGICO

O Círculo de Bakhtin trata-se de um grupo de pensadores russos que se encontrava com frequência entre os anos 1919 e 1920, primeiramente, em Nevel e, depois, em São Petersburgo (na época chamada de Leningrado), cidades da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), e era constituído por intelectuais de várias áreas do conhecimento, portanto, era um grupo interdisciplinar.

Segundo Faraco (2009), esse Círculo incluía, entre outros, a pianista Maria V. Yundina, o filósofo Matvei I Kagan, o biólogo Ivan I Kanaev, o professor e estudioso de literatura Lev V. Pumpianski, o bacharel em direito Pavel N. Medvedev, o professor Valentin N. Voloshinov e o professor Mikhail M. Bakhtin.

Além do grande interesse pela filosofia e pelo debate, outra paixão “progressivamente, invade os interesses do Círculo, em especial em seus tempos de Leningrado: a paixão pela linguagem” (FARACO, 2009, p. 14).

Embora a “virada linguística” (cf. FARACO, 2009) tenha ocorrido efetivamente no Círculo por volta de 1925/1926, em *Para uma filosofia do ato* (texto escrito por volta dos anos 1920) já é possível notar indícios do germe da concepção de linguagem como atividade, e não como um sistema, quando o Círculo propõe a *Prima Philosophia*.

Resgatando um pouco do que já foi dito a esse respeito no capítulo que abordou os pressupostos teóricos-metodológicos<sup>16</sup>, Bakhtin (2010 [1919-21]) defende o “não-álibi” do ser e o ato como assumido do interior, de responsabilidade do sujeito. Com isso, ao assumir a unicidade de sua existência, o ser evento não pode ficar indiferente a esse lugar que ocupa no mundo e, de maneira ativa e responsável, assume o lugar que é somente seu. Assim, o ser responde ao seu existir com ações que, de fato, concretizam a unicidade e singularizam seu existir.

[...] eu ocupo no existir singular um lugar único, irrepitível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro. Neste preciso ponto singular no qual agora me encontro, nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular e no espaço singular de um existir único [...]. Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca.

(BAKHTIN, 2010 [1919-1921], p. 96)

Essa singularidade do existir não é construída teoricamente ou por meio de uma atividade psíquica isolada. O *eu* se singulariza em relação ao *outro* à medida que diz “eu também sou”, o que implica que “tu és”, constituindo uma alteridade dialógica e dialogada (cf. BUBNOVA, 2013). Isso se dá de modo ativo, pois os valores culturais que vão constituindo a consciência são dados a ela por meio da convivência socio-histórica. No entanto, a validação desses valores ocorre de maneira única e irrepitível. O tom emotivo-volitivo que permeia o existir singular é “uma espécie de orientação imperativa da consciência, orientação moralmente válida e responsabilmente ativa” (BAKHTIN, 2010 [1919-21], p. 91).

---

<sup>16</sup> Aqui precisamos registrar uma consideração: como o pensamento do Círculo de Bakhtin se dá em forma de rede, os conceitos se atravessam, completam-se uns aos outros, ou seja, estão inseridos em uma arquitetônica. Assim, algumas ideias abordadas no capítulo anterior poderão reaparecer aqui para contribuir para a produção de sentido. Por isso, a sensação de “eu já li isso anteriormente” poderá acontecer porque, de fato, estarei resgatando, na medida do necessário, o já dito.

Por isso, o mundo da cultura (em que são produzidos conhecimentos e artes), que muitas vezes é carregado de teorismo, não consegue apreender a singularidade do existir. Isso porque, normalmente,

[...] a produção de conhecimento realiza-se descolada do ser e de sua existência concreta nos eventos do mundo da vida, gerando, dessa forma, conhecimentos que remetem, de um lado, para verdades generalizantes, de outro, por apostar em valores abstratamente construídos, apontam para um dever absoluto.

(OLIVEIRA, 2012, p. 269)

O ato responsável humaniza o humano, revela suas vontades e emoções e mostra que não somos seres que produzem em série. É na singularidade do agir-existir-evento, portanto, que a interpenetração do mundo estético no mundo ético pode ser percebida.

Como se pode notar, o ato ético nada tem a ver com uma ética formal que propõe uma generalização dos atos por meio da construção teórica, tampouco se relaciona à ética material “que diz respeito à legislação, às normas de conduta, ou às doutrinas éticas como o utilitarismo, o altruísmo etc.” (BUBNOVA, 2013, p. 11). Ele se relaciona, então, ao *dever ser* que se estabelece nas relações intersubjetivas de dois sujeitos que são totalmente diferentes, mas, cada qual, com valor próprio e autonomia equivalente (cf. BUBNOVA, 2013). Ético e estético são indissociáveis e interpenetráveis.

Assumindo que o estético diz respeito ao ato de criação, a linguagem é concebida pelo Círculo também como uma criação. Se assim não fosse, Bakhtin não falaria mais adiante em *Estética da Criação Verbal*, falaria apenas da estética da criação literária (como tradicionalmente se concebia).

Pelo que eu disse até o momento, espero que tenha ficado clara a relevância da ação valorativa do sujeito diante do seu *dever ser*, bem como a presença do *outro* para que isso aconteça e, associada a essas questões, a interpenetração do mundo da vida com as diferentes esferas de criação ideológica. Porque é partindo desse princípio filosófico que a linguagem é compreendida pelo Círculo.

Em *Discurso na Vida e Discurso na Arte (DVDA)* (VOLOSHINOV/BAKHTIN [1926]1976) encontramos o tema linguagem sendo abordado de maneira bastante consistente. Nele, Voloshinov argumenta que

Na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com essa situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação.

(VOLOSHINOV /BAKHTIN [1926] 1976, p. 4)

O que o autor quer dizer com essa afirmação é que se podemos avaliar um enunciado concreto como uma verdade ou uma mentira, por exemplo, significa que nos baseamos em fatores que não são estritamente linguísticos. Essas avaliações são feitas (seja qual for o critério político, religioso, ético, filosófico ou outros utilizados) levando em consideração o todo no qual o enunciado verbal está inserido, pois, “o discurso verbal em si, tomado isoladamente como um fenômeno puramente linguístico, não pode, naturalmente, ser verdadeiro ou falso, ousado ou tímido” (*idem*, p. 5).

Como, então, pode a situação extraverbal que engendra o discurso verbal afetá-lo?, pergunta Voloshinov. Para responder a essa questão é necessário compreender que o extraverbal abarca o horizonte espacial comum dos interlocutores, o conhecimento e a compreensão comum da situação daqueles que estão em interação verbal e a avaliação comum dessa situação. Isso quer dizer que as condições socio-históricas de produção do enunciado concreto devem ser compartilhadas pelos envolvidos na interação, pois somente através do que é “conjuntamente sabido” e “unanimemente avaliado” que o enunciado poderá se sustentar. Acontece que tudo isso não é verbalmente expresso, está presumido quando da enunciação.

Assim, o que é verbalizado no enunciado e o que está presumido nele nos revela que o discurso verbal não é um espelho da realidade, mas uma avaliação da mesma. E os julgamentos de valores presumidos não são emoções individuais, mas atos sociais que dão condições ao “eu [de] se realizar verbalmente somente sobre a base do nós” (*idem*, p. 6).

Os valores presumidos podem ser compreendidos como aqueles referentes ao contexto imediato do enunciado, mas não somente a esse contexto. O presumido pode ser de uma família, de uma região geográfica, de uma tribo, de uma classe social, de uma nação ou até de uma época inteira. O fato é que esses valores se integram de tal maneira aos sujeitos que passam a fazer parte da “carne e do sangue” deles e, por isso, não precisam de verbalização. Quando um valor precisa ser justificado, ou seja, precisa de verbalização, é sinal que ele já não tem conexão com

a existência de determinado grupo social.

O julgamento de valor presumido orienta toda a construção do enunciado e encontra sua expressão na entonação. “A entonação estabelece um elo firme entre o discurso verbal e o contexto extraverbal” (*idem*, p. 7) e só pode ser compreendida se levarmos em conta os valores presumidos de um grupo social. Ao entoar, o sujeito revela uma atitude social avaliativa ativa não somente em relação aos valores, mas, também, em relação ao referente (o herói) de sua enunciação o qual não é dado acabado, ao contrário, é atravessado de índices de valorações sociais diferentes.

Essas primeiras considerações sobre linguagem em *Discurso na Vida* e *Discurso na Arte* ressoam em *Marxismo e Filosofia da Linguagem (MFL)*, em que é apresentada a teoria da refração do signo linguístico. O conceito de ideologia é aqui acrescentado e conduzirá a ideia de refração.

Ao iniciar a arena a respeito de linguagem, Bakhtin e Voloshinov, em *MFL*, mostram que a ideologia está na base da produção imaterial humana e que todo produto ideológico – que faz parte de uma realidade natural ou social como um instrumento de trabalho, corpo físico ou produto de consumo – reflete e refrata uma outra realidade: a ideológica. Assim, “tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. Sem signo não existe ideologia” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1999 [1929], p. 31).

Para exemplificar esse princípio, pensemos no desenho de uma estrela. Como corpo físico, ela pode ter um significado “objetivo” de um astro, componente do sistema solar. No entanto, ao se revestir de ideologia e ser percebida como símbolo, ela se torna signo ideológico dentro de um contexto, por exemplo o militar, indicando patentes conforme a quantidade que se carrega no ombro.

O universo dos signos, então, coincide com o ideológico e “tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1999 [1929], p. 32). Essa relação da ideologia com o semiótico é a base na qual o Círculo se apoia para construir sua teoria materialista, histórica e dialética, sobre a língua e a linguagem (e, conseqüentemente, sobre o texto e o discurso). Por compreender que o ideológico atravessa as semioses e é parte concreta na realidade vivida dos seres humanos, o Círculo vai contra as concepções do objetivismo abstrato e do subjetivismo idealista, comuns à sua época, justamente por conceberem as leis linguísticas independentes dos valores ideológicos ou aceitar o psiquismo individual como fonte da linguagem.

A realidade material do signo ideológico fica clara quando lemos:

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou outra coisa qualquer.

(BAKHTIN /VOLOSHINOV, 1999 [1929], p. 33)

Cada campo de criação ideológica (religião, política, ciência, família, direito e outros) constrói um modo peculiar de se orientar para a realidade e refratá-la. Dessa forma, o signo ideológico não é um espelho limpo e perfeito que reflete a realidade de maneira transparente, ao contrário, ele constrói a realidade a partir de um centro de valor. Os signos refletem a realidade porque apontam para ela, mas ao fazê-lo, refratam-na porque

[...] com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das nossas experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (**refrações**) desse mundo.

(FARACO, 2009, p. 51 – grifo do autor)

Por isso, podemos pensar em versões da realidade uma vez que todo material semiótico, ao refratar o mundo, está atravessado de quadros axiológicos. É por isso também que não é possível refratar sem significar, pois, a significação não é algo intrínseco ao signo em si, não há um sistema semântico que garanta uma perenidade de sentidos.

O signo não é unívoco, ao contrário, por seu caráter multissêmico, transita em diferentes quadros axiológicos e pode produzir, inclusive, diferentes efeitos de sentido, a depender das condições socio-históricas e da voz na qual se ancora no uso. Para compreendê-lo, portanto, é necessário articulá-lo com as interações sociais que dão condições para sua emergência, além de “aproximar um signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos; a compreensão é uma resposta a um signo por meio de outros signos” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1999 [1929], p. 34).

Essas múltiplas valorações participam como elementos constitutivos da significação. “*Não é possível significar sem refratar*” (cf. FARACO, 2009, p. 51). E continuo: não é possível refratar sem valorar.

Do exposto, notamos que é impossível dissociar a relação entre valor, significação e refração. No entanto, nesse ponto, talvez o leitor se pergunte: o que é valor, afinal? Essa é uma indagação pertinente, mas nem por isso fácil de responder.



Isso porque, no pensamento Círculo, não se trata de preto ou branco, disso ou aquilo. Para usar os termos de Possenti<sup>17</sup>, “Bakhtin é um pensador, o que fica claro tanto pela abrangência dos temas a que se dedica quanto pelo ‘tom’ de seus textos, mais de ensaísta que de cientista”, o que faz com que não encontremos em seu pensamento um manual que fixe conceitos e verdades absolutas. O que, para Possenti, também não é um problema, afinal, quem sente falta deles que os elabore.

Além desse “tom de ensaísta”, outro fator dificulta dizer categoricamente o que é valor: esse conceito não aparece como item isolado nas obras. Sem contar que há uso de vários termos para essa mesma ideia-conceito.

Dionísio (2010, p. 45) observa que vários são os termos-conceitos ligados à questão axiológica: entonação, tom emocional-volitivo, centro de valor, tom, tonalidade, índice social de valor, entonação expressiva, apreciação, acento-apreciativo, avaliativo ou de valor –, posicionamento valorativo, julgamento de valor e avaliação. Ainda para a autora, isso se mostra mais uma virtude do que falha na teoria tendo em vista que o Círculo

[...] insiste em retomar suas ideias. Sempre revendo o que disse, avançando um ponto em determinado momento, abandonando outro para lá na frente apresentá-lo com outras nuances, ainda que isso o leve ora a empregar um vocábulo, ora outra expressão, sem, necessariamente, se preocupar em definir milimetricamente a extensão e o domínio de cada um deles.

(DIONÍSIO, 2010, p. 45)

Diante desses desafios, para responder à pergunta “o que é valor, afinal?” é mais produtivo relacionar valor com a noção de sujeito social, ativo e responsável que já foi mencionada.

Ao defender o “eu existo”, o ser humano concreto, real que vive e interage socialmente com os companheiros do presente e do passado (com a história da humanidade), o Círculo considera que todos os valores morais, éticos, científicos, estéticos, religiosos, econômicos, sociais, enfim, todos os valores fazem parte da experiência da vida realmente vivida e são experimentados pelos sujeitos como algo dado e ainda a ser determinado, no sentido de circularem socialmente e se tornarem “válidos individualmente”, por isso, o *eu* e o *outro* se tornam centros de valores. Isso significa que o sujeito é responsável por suas escolhas, por assumir certos valores e,

---

<sup>17</sup> POSSENTI, Sírio. Prefácio: Intervindo nas leituras de Bakhtin. In: FARACO, C. A. Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo e Bakhtin. Curitiba, PR: Criar Edições, 2009, p. 9.

automaticamente, negar outros. O sujeito de modo algum está indiferente. Essa não indiferença mostra que é valor aquilo que é “realmente afirmado para aquele que pensa” (BAKHTIN, 1993 [1920-24], p. 65), pois assume “*uma posição emocional volitiva em relação aos valores que ele reconhece*”.

Nas palavras de Sobral (2005, p. 22), “o valor é sempre valor para sujeitos, entre sujeitos numa dada situação”. Essas duas características do valor, social e situado, mostram que as avaliações não são fixas e estáticas, pelo contrário, como são dinâmicas e diversas as vivências dos/entre sujeitos, é natural que as apreciações sociais sejam reavaliadas e se alterem no curso da história da humanidade.

É importante deixar claro que a teoria da refração do Círculo de Bakhtin não se trata da antiga dicotomia denotação *versus* conotação. E Faraco (2009) explica isso de maneira bem clara ao apontar dois motivos que mostram não se tratar dessa dicotomia. O primeiro é que a dicotomização separa e hierarquiza aquilo que não é separado e nem hierarquizado na significação do signo. Segundo a visão dicotômica, o signo teria um centro denotativo com margens conotativas, quando, na verdade, por sempre refratar, o “signo é necessariamente pluriacentuado e plurívoco; ele pode ser sempre outro” (FARACO, 2009, p. 54). O segundo é que, subjacente a essa ideia dicotômica, está a concepção de uma semântica universal, ou seja, haveria alguma garantia estabelecida pelo código de que os signos manteriam uma unicidade semântica por si só. Esse posicionamento dentro da teoria refrativa é incabível.

Situando o signo ideológico como emergente de uma interação social entre duas consciências individuais que realmente se relacionam intersubjetivamente, em MFL há a defesa de que “a consciência individual é um fato socioideológico” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1999 [1929], p. 35). Na verdade, a consciência só se forma quando está repleta de signos ideológicos e, portanto, semióticos, que são resultado de um processo de interação social. Não basta colocar dois homens frente a frente para que os signos ideológicos apareçam. É necessário que eles estejam socialmente organizados, pois o conteúdo ideológico não é um processo natural. Em decorrência disso, a consciência precisa ser compreendida como um fenômeno sociológico, e não biológico. Assim, a consciência individual é explicada a partir do meio ideológico social e os signos são seu alimento diário que dão condições para seu desenvolvimento. Por isso que, se privarmos a consciência do conteúdo semiótico-ideológico, resta apenas atividade fisiológica.

Os fenômenos ideológicos se materializam em signos ideológicos que constituem a comunicação semiótica. Essa comunicação está diretamente relacionada com as relações sociais e econômicas. As relações ideológicas são, portanto, a superestrutura que se localiza acima da base econômica e, por isso, “a consciência individual não é o arquiteto dessa superestrutura ideológica, mas apenas um inquilino do edifício social dos signos ideológicos” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1999 [1929], p. 36).

Para Bakhtin/Voloshinov, a relação entre infraestrutura e superestrutura é um problema fundamental tanto para o marxismo quanto para a filosofia da linguagem e, para os pensadores, compreendê-la por meio de uma relação causal mecanicista deve ser realmente recusado. O que entra nessa questão é saber como a infraestrutura (realidade) determina o signo ideológico e como o signo ideológico reflete e refrata essa realidade (cf. idem, p. 41). Para compreender essa questão voltemos ao material verbal pois “*a palavra é o fenômeno ideológico por excelência*” (BAKHTIN/VOLOSHINOV), 1999 [1929], p. 36).

Palavra aqui não se trata de item lexical, mas signo ideológico, discurso que transita nos mais diversos campos ideológicos. Enquanto alguns materiais sígnicos pertencem a um campo particular de criação ideológica e não podem ser aplicados a outros campos, justamente por serem criados por uma função ideológica precisa e se tornar inseparável dela, a palavra não é assim, ela é marcada pela ubiquidade social. Por não se prender a nenhum campo ideológico determinado, ou seja, a uma superestrutura, a palavra faz parte da comunicação cotidiana e está diretamente ligada aos meios de produção – à infraestrutura.

Como Jano Bifronte, a palavra possui duas faces: uma apontada para a superestrutura e outra para a infraestrutura. E elas estão em permanente tensão, pois, em uma via de mão dupla, a superestrutura e a infraestrutura se invadem contínua e reciprocamente. O que há é uma luta, em que um sistema de valor se opõe a outro sistema de valor e, em uma dialética sem síntese, esses embates ideológicos estabelecem uma provisória projeção social (cf. SILVESTRI, 2013).

Nessa roda-viva entre infraestrutura e superestrutura, a palavra (e as semioses humanas de um modo geral) entra em um jogo de poderes sociais em que movimentos centrípetos tentam impor um determinado modo de refratar o mundo como a verdade, assim, tentam estancar e monologizar o signo, buscando ser a última palavra, o fim do diálogo.

Em MFL encontramos:

Mas aquilo mesmo que torna o signo ideológico vivo e dinâmico faz dele um instrumento de refração e de deformação do ser. A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um carácter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que daí se trava, a fim de tornar o signo monovalente.

(BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1999 [1929], p. 47)

No entanto, no sentido oposto da unificação e centralização das ideologias verbais, as forças centrífugas revelam que “cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui pontos de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas” (BAKHTIN, 1998 [1924], p. 82), ou seja, na enunciação, a centralização e a descentralização se cruzam uma vez que, ao enunciar, o sujeito participa de uma língua única, mas, ao fazê-lo, está inserido em um contexto de plurilinguismo social e histórico que conduzem à estratificação da linguagem. Sendo assim, “o verdadeiro meio da enunciação, onde ela vive e se forma, é um plurilinguismo dialogado, anônimo e social como linguagem, mas concreto, saturado de conteúdo e acentuado como enunciação individual” (BAKHTIN, 1998 [1924], p. 82).

É interessante que a concepção de ideologia em MFL não se relaciona com o mascaramento da realidade como algumas correntes do marxismo sugerem, mas resultado de uma interação social entre sujeitos que avaliam o mundo em que vivem, ela encontra seu lugar no material semiótico que, por sua vez, nas trocas intersubjetivas socialmente estabelecidas, constituirá a consciência do sujeito que é, por isso, social de ponta a ponta. Ideológico, nesse texto, me parece tanto relacionado à produção imaterial humana quanto à ideia de axiologia, que é a base para refração da realidade.

Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais.

(BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1999 [1929], p. 66)

Por isso, enunciar é tomar uma atitude social avaliativa diante das diversas vozes sociais que constituem nossa atmosfera social de avaliações, afinal,

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as.

(BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1999 [1929], p. 66)

Nesse sentido, o enunciado ao mesmo tempo em que é uma réplica do sujeito à heteroglossia dialogizada que atravessa todas as interações sógnicas, é também esperançoso de um devir pois “a palavra dirige-se a um interlocutor” (cf. BAKHTIN /VOLOSHINOV, 1999 [1929]). “Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo” (BAKHTIN, 2003 [1952-53]), ou ainda “uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1999 [1929], p. 36).

Seja elo, seja ponte, o enunciado é sempre concreto e repleto de atitudes responsivas e responsáveis. Enunciar é um ato estético inserido no mundo ético e constitui a real unidade de comunicação discursiva entre sujeitos. Dito de outra forma: uma vez que os sujeitos convivem em uma arena que é a heteroglossia dialogizada (já que não há apenas várias refrações da realidade, mas um diálogo constante entre essas vozes sociais as quais, muitas vezes, se colocam em embate), ele precisa responder e validar singularmente sua posição valorativa diante delas. Essa é a dimensão ética do enunciado. Como essa posição ética se desdobra em ações, inclusive discursivas, ao enunciar, o sujeito se coloca como autor criador de seu enunciado e, enquanto (cri)ação, a dimensão estética é percebida. É por isso que entendo, juntamente com o Círculo, que todo enunciado é dialógico.

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

(BAKHTIN /VOLOSHINOV, 1999 [1929], p. 66)

Dessa forma, seja falada ou escrita, online, face a face ou em forma de um artigo de opinião ou um livro, a enunciação é sempre dialógica justamente por ter um sujeito que se posiciona valorativamente e lança seu enunciado como resposta. Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor, um grupo social, um povo, uma classe, um íntimo, um estranho ou um *outro* totalmente indefinido. “Todas essas modalidades e concepção do destinatário são determinadas pelo campo da atividade humana e da vida a que tal enunciado se refere” (BAKHTIN, 2003 [1952-53], p. 301).

Nem sempre dialogar significa concordar. Como interlocutor e ouvinte são dois centros de valores singulares, a possibilidade do embate, da discordância, da luta é sempre eminente. Por isso que “cada palavra se apresenta como uma **arena**” (grifo meu), conforme citei anteriormente. Se pensarmos bem, até mesmo quando o resultado dessa arena culmina em adesão, a luta entre as vozes sociais continua a permanecer, afinal, a arena continua com o dizer de várias outras vozes.

As relações dialógicas são, portanto, relações entre índices sociais de valor – que, como vimos, constituem, no conceitual do Círculo de Bakhtin, parte inerente de todo enunciado, entendido não mais como um complexo de relações entre palavras, mas como um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas.

(FARACO, 2009, p. 66)

Fica bem marcante no texto de MFL a aproximação entre luta de classes e estratificação axiológica da linguagem quando lemos, por exemplo:

O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se *refrata*. O que é que determina essa refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja, *a luta de classes*.

(BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1999 [1929], p. 46)

E ainda:

A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um carácter tangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente.

(BAKHTIN /VOLOSHINOV, 1999 [1929], p. 47)

As diferentes classes sociais de um mesmo país, embora utilizem a mesma língua (do ponto de vista formal) para comunicação, valem-se de diferentes índices de valor, daí a tensão se instaura. E como a classe que domina tenta monologizar o signo, ela acaba deformando “o signo ideológico nos limites da ideologia dominante” (BAKHTIN /VOLOSHINOV, 1999 [1929], p. 47).

A questão que levanto aqui é: se a sociedade não fosse dividida em classes, se fôssemos uma só classe, não haveria refração? É difícil imaginar que teríamos sempre o mesmo índice de valor atravessando a palavra uma vez que, além da realidade socioeconômica, há fatores socioculturais que atravessam toda a sociedade, independente da classe social. Um exemplo disso é a arena que se forma em torno do signo ideológico “família”. Dependendo da voz que se ancora, esse signo

poderá entoar o valor de relação heterossexual, monogâmica e indissolúvel; em outra ancoragem, pode entoar relacionamento homoafetivo ou bigamia, entre outros. Parece-me que casos como esses se relacionam mais com aceitação ou não de determinados valores socioculturais do que especificamente socioeconômicos porque a arena que se instaura nesse signo ideológico se estabelece, independentemente, do sujeito pertencer ao proletariado ou à burguesia.

Com isso, não quero dizer que não exista a luta de classes e que ela não tenha peso na refração da realidade, mas, talvez, ela não seja a única a influenciar a refração. A noção de classe, hoje, talvez não se constitua da mesma forma que há aproximadamente cem anos, período em que a questão econômica era essencial. Hoje, provavelmente, há outras questões, como a identidade de gênero, por exemplo, que afetam essa definição.

É possível pensar que talvez esses questionamentos fossem causa de discussão dentro do próprio Círculo que estava inserido em uma arena ao tentar conciliar a cosmovisão marxista de sua época e a defesa de uma heteroglossia dialogizada que se coloca como movimento sempre infindo. E, ao ler outros textos como “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências” (Bakhtin, 2003 [1959-61]), “Os gêneros do discurso” (Bakhtin, 2003 [1952-53]) e até mesmo “Discurso na vida discurso na arte” (VOLOSHINO/BAKHTIN, 1993[1926]), o tom a respeito da refração ser relacionada somente com a luta de classes, parece-me não entoar tão alto. Possivelmente, isso seja resultado de uma epistemologia que estava em construção e nunca se apresenta totalmente acabada. Ao contrário, enquanto construção coletiva e dialogada, as ideias do Círculo são retomadas, reavaliadas e expandidas a cada obra que, como já mencionei, formam um todo que possui sentido, por isso a ideia de arquitetura.

Em “Problemas da Poética de Dostoiévski” (2015 [1929/1963]) – doravante PPD –, a dialogia também é apresentada, agora por meio da compreensão dos romances de Dostoiévski. O fato é que, embora se trate com textos literários, o que Bakhtin faz nessa obra é tratar de conceitos que o Círculo compreende que permeiam todos os enunciados, sejam eles literários, jurídicos, pedagógicos, cotidianos e tantos mais. A questão é que, para Bakhtin, o texto literário não é um uso de linguagem que paira sobre a humanidade como não pertencente às relações sociais. O texto literário é um enunciado concreto, e, como tal, também precisa ser compreendido dentro das relações dialógicas. A esse respeito, lemos:

A presente análise baseou-se na convicção de que toda obra literária é interna, imanentemente sociológica. Nela se cruzam forças sociais vivas, avaliações sociais vivas penetram cada elemento da sua forma. Por isso a análise puramente formal deve tomar cada elemento da estrutura artística como ponto de vista da refração de forças sociais vivas, como um cristal artificial cujas facetas foram construídas e lapidadas a fim de refratar determinados raios de avaliações sociais, e refratá-los sob um determinado ângulo.

(BAKHTIN, 2003 [1929/1963], p. 199)

Ao analisar Dostoiévski, Bakhtin diz que esse autor criou um novo tipo de romance: o polifônico. Polifônico porque a relação entre autor e herói (termo utilizado nessa compreensão literária e que encontra sua correspondência em outros textos como objeto de discurso) não é estabelecida numa cosmovisão em que o *eu* é sujeito e o *outro* objeto. Ao contrário, o *eu* autor vê o seu *outro* herói como *outro sujeito* e não *outro objeto* sobre o qual se fala, e isso estabelece entre eles uma relação dialogicamente ética. Esse princípio se estende à linguagem de um modo geral e, inclusive, à pesquisa – conforme já expus.

Por isso, lemos:

[...] um herói cuja voz se estrutura do mesmo modo como se estrutura a voz do próprio autor no romance comum. A voz do herói sobre si mesmo e o mundo é tão plena como a palavra comum do autor; não está subordinada à imagem objetificada do herói como uma de suas características, mas tão pouco serve de intérprete da voz do autor. Ela possui independência excepcional na estrutura da obra, é como se soasse ao lado da palavra do autor [...].

(BAKHTIN, 2015 [1929/1963], p. 199)

Em decorrência disso, temos que a palavra do autor é uma palavra sobre alguém presente, que responde e participa, e, por ser a palavra do autor dialogicamente orientada para o herói, notamos o discurso sobre o discurso, afinal, o autor não fala *do* herói, mas *com* o herói (cf. BRAIT, 2013). E por não se construir em torno apenas de uma consciência, a qual absorveu e objetificou todas as outras, o romance é totalmente dialógico.

Essas relações dialógicas podem ser vistas não exclusivamente nas enunciações integrais, é possível encontrá-las em qualquer parte significativa do enunciado, inclusive em uma palavra isolada, desde que não seja uma palavra impessoal, mas seja um signo se contrapondo a outro signo, em que haja nele a voz do outro.



Sendo um evento social, o discurso verbal abrange três participantes: o autor, o interlocutor e o objeto de discurso (ou o herói, de quem ou de que se fala). Esse evento não se encerra na quantidade linguística abstrata e nem se deriva psicologicamente de uma consciência subjetiva isolada do falante. Por ter o enunciado concreto firmes raízes sociológicas, são os julgamentos de valor os responsáveis pelas escolhas de palavras do autor e a recepção dessa seleção pelo ouvinte, porque as palavras são escolhidas do contexto da vida em que elas são embebidas de julgamentos de valor, não do estado frio do dicionário.

Diante do exposto, espero que tenha ficado suficientemente clara a natureza social, histórica e dialógica do signo ideológico, do sujeito e do enunciado concreto. Assim, passo agora a falar das particularidades dos tipos relativamente estáveis de enunciados, ou seja, dos gêneros e do discurso.

## 2.2 OS GÊNEROS DO DISCURSO: UM ATO SOCIAL

Embora não seja novo, o termo *gêneros do discurso* está na moda. Quando se trata do campo escolar, então, essa palavra é usada de modo inflacionado, para usar os termos de Faraco (2009).

Na verdade, o estudo dos gêneros do discurso remonta a tempos bem antigos, desde Platão, quando ele discorre em *República* sobre as três modalidades da arte imitar a vida (*mimese*): a lírica, a épica e a dramática. Aristóteles também se dedicou aos estudos dos gêneros e do discurso. Em *Arte Retórica* ele classifica e detalha os gêneros retóricos chamados deliberativo, judiciário e epidídico. Em *Arte Poética* estudou a fundo a tragédia e a epopeia. Essas obras se tornaram referência por séculos quando se tratava do estudo da teoria dos gêneros literários e, além de abordarem as propriedades formais dos gêneros, também se debruçou Aristóteles em questões discursivas relacionadas aos gêneros retóricos, como *ethos*, o caráter do orador, e o *pathos*, as paixões dos ouvintes.

Para o Círculo de Bakhtin, os gêneros do discurso não devem ser estudados levando em conta unicamente os aspectos formais de sua constituição, sejam eles artísticos ou não, mas, antes de tudo, os aspectos sociais e históricos que dão condições para a produção do gênero discursivo. Como vimos no texto de 1920 (PFA), Bakhtin defende o ato concreto e único. Em 1929 (MFL), Bakhtin/Voloshinov

demonstram as ações humanas dentro de uma conjuntura social e histórica. Ato, nessa última obra, é tomado como social; a linguagem como comunicação social e a enunciação é compreendida tanto a partir da situação social imediata (o pequeno tempo) quanto na história (grande tempo).

Essa relação entre o meio social e a enunciação também é tratada logo no início de “Os gêneros do discurso” quando lemos que “todos os diversos campos de atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2003 [1952-53], p. 261). E como são diversos os campos de atuação humana, diversos são também os modos de se usar a linguagem nesses campos. Cada campo tem seu repertório de usos da linguagem que vai se transformando e ampliando à medida que o próprio campo se desenvolve, transforma-se e se torna mais complexo.

Assim, se há o interesse em estudar os modos de dizer humanos, é necessário compreender esses atos dentro de um campo de atividade humana, porque as enunciações sempre se dão entre sujeitos inseridos em um campo.

Bakhtin teoriza o gênero de discurso levando em conta, principalmente, o processo de sua produção, e não o produto, por isso, as propriedades formais que constituem os gêneros não são o ponto de partida para ele.

Fica, assim, claro que, para Bakhtin, os gêneros do discurso e atividades são mutuamente constitutivos. Em outras palavras, o pressuposto básico da elaboração de Bakhtin é que o agir humano não se dá independentemente da interação; nem do dizer fora do agir. Numa síntese, podemos afirmar que, nesta teoria, estipula-se que falamos por meio de gêneros no interior de uma esfera de atividade humana. Falar não é, portanto, apenas atualizar um código gramatical num vazio, mas moldar nosso dizer às formas de um gênero no interior de uma atividade.

(FARACO, 2009, p. 126)

A noção de campos de atividade humana (ou de utilização da língua, ou esfera de comunicação discursiva, ou da criatividade ideológica, ou da comunicação social, ou somente ideologia – mais uma vez vários termos para transmitir a mesma ideia-conceito) “é compreendida como um nível específico de coerções que, sem desconsiderar a influência da instância socioeconômica, constitui as produções ideológicas, segundo a lógica particular de cada esfera/campo” (GRILLO, 2014, p. 143).

No domínio dos signos, isto é, na esfera ideológica, existem diferenças profundas, pois este domínio é, ao mesmo tempo, o da representação, do símbolo religioso, da fórmula científica e da fórmula jurídica, etc. *Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira.*

(BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1999 [1929], p. 33 – grifo meu)

Os enunciados proferidos pelos integrantes de cada campo de criação ideológica, como a igreja, a escola, a política, a família, o trabalho em um hospital, e assim por diante, refletem as condições e as finalidades de cada campo e, por isso, os campos “elaboram tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003 [1952-53], p. 262). Partindo disso, compreendemos perfeitamente como produzir o gênero boletim escolar faz todo sentido no campo da escola e não no campo da saúde, por exemplo. O modo de refratar a realidade do campo da saúde, a sua finalidade dentro da nossa cultura não requer esse tipo relativamente estável de enunciado porque foge de suas condições e finalidades.

Estudar os gêneros do discurso a partir dessa relação com as esferas de atuação humana é fundamental para compreendê-los, pois a relação entre os enunciados de uma mesma espécie está inserida em um determinado campo ideológico, que possui seu modo próprio de refratar a realidade nos mais diversos aspectos (cf. GRILLO, 2014). Além disso, partir da noção de campo evidencia a relação recíproca entre linguagem e vida social, uma relação de interpenetração: a linguagem penetra a vida através dos enunciados concretos produzidos por sujeitos sociais e, pelos enunciados, a vida penetra a linguagem. Essa postura se mostra coerente com o que foi largamente abordado em MFL e DVDP: a natureza sociológica, histórica e dialógica do enunciado concreto.

Pensando na situação socio-histórica em que o Círculo estava, é notório que, ao trazer o estudo do gênero para uma esfera sociológica e ideológica, o Círculo de Bakhtin dialoga diretamente com os formalistas russos, os quais, na análise dos gêneros literários, os extraíam de toda e qualquer conexão com a realidade social<sup>18</sup>. Ao fazer dos gêneros um elemento a ser estudado discretizado da vida, esses

---

<sup>18</sup> É importante ressaltar também que o estudo dos gêneros feito pelo Círculo traz reflexões cabíveis não apenas para o campo literário de atuação humana, o que faz com que elas se estendam aos inúmeros e diversos campos.

estudiosos nunca chegaram à principal questão geral dos gêneros do discurso: sua natureza sociológica, ideológica e dialógica.

Esse diálogo travado com os formalistas é explicitamente realizado em “O método formal nos estudos literários: introdução a uma crítica poética sociológica” (2012 [1928]) – (MFEL), quando Medviédev os critica, logo no início de seu texto, por deixarem o problema do gênero por último em suas análises poéticas, resultado inevitável da escolha de colocar como objeto inicial da teoria a linguagem poética, e não a construção da obra.

Depreende-se das análises formalistas que todos os elementos construtivos de uma obra estariam previamente dados ao artista, restava-lhe combinar de maneira nova o material existente. “Os formalistas assumem que todo o trabalho elementar e básico de criação da visão e compreensão da vida já foi feito [...] interessam-se apenas por sua disposição externa e composicional no plano da obra” (MEDIVIÉDEV, 2012 [1928], p. 206).

Miotello e Pajeú (2016) argumentam que os gêneros do discurso não devem ser compreendidos apenas como solidificações da forma linguística, mas como uma enunciação que está atrelada às esferas de uso da linguagem, da comunicação social, da cultura e dos signos ideológicos. Por isso, para compreender gêneros do discurso é necessário sempre lembrar que eles são enunciados concretos.

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação com as peculiaridades das diversidades de gêneros do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.

(BAKHTIN, 2003 [1952-53], p. 264)

Pensar em *enunciados concretos relativamente estáveis* deve nos chamar a atenção para alguns aspectos. Primeiro, é que são **enunciados concretos** e, como tais, têm um sujeito que os produz num dado tempo histórico, estão inseridos em uma heteroglossia dialogizada, são um elo na cadeia comunicativa, ocorrem numa situação de interação sociocultural, esperam por resposta, entoam uma atitude valorativa – para citar apenas alguns pontos.

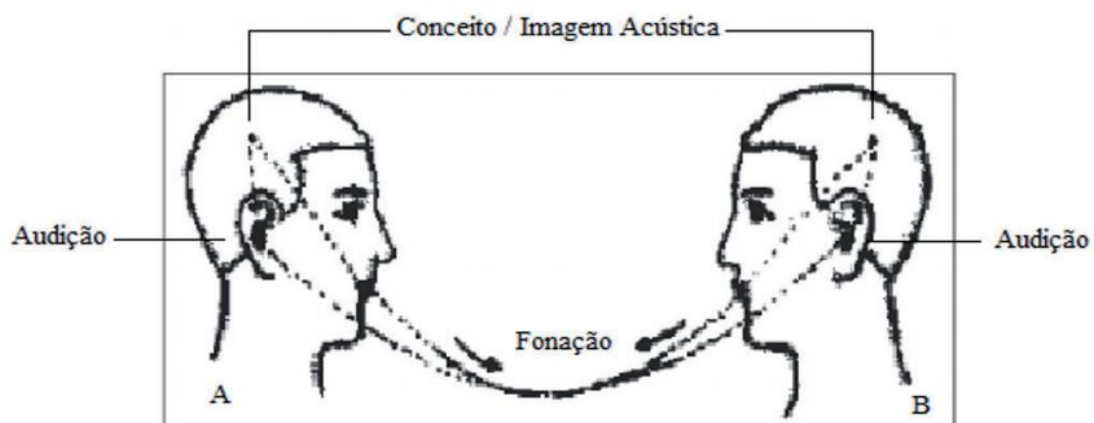
No próprio texto “Os gêneros do discurso”, Bakhtin desenvolve uma reflexão profunda sobre “O enunciado como unidade da comunicação discursiva. Diferença

entre essa unidade e as unidades da língua (palavras e orações)”. Nessa parte, Bakhtin inicia criticando a linguística do século XIX que, por um lado, sem desconsiderar a função comunicativa da linguagem, promoveu a formação do pensamento independente da comunicação. Humboldt, por exemplo, é citado com sua célebre frase: “Sem fazer nenhuma menção à necessidade de comunicação entre os homens, a língua seria uma condição indispensável do pensamento para o *homem até mesmo na sua solidão*”<sup>19</sup>. Por outro lado, os favoráveis a Vossler, priorizavam a função expressiva da linguagem que, embora possa adquirir diferentes tonalidades dependendo do teórico que a aborda, tem sempre em seu pano de fundo a expressão individual do falante.

Em ambos os casos, o que se nota é que língua é pensada a partir da necessidade de um indivíduo se expressar e a presença do *outro* para isso ou não é levada em consideração ou é subestimada. Assim, o *outro* se torna um elemento puramente figurante e passivo, e o enunciado satisfaz o objeto de pensamento do enunciador e ao próprio enunciador. Por isso, a língua precisaria somente do sujeito que fala e do objeto de sua fala.

Essa noção de falante e ouvinte pode ser encontrada também em Saussure, e o desenho esquemático do circuito da fala discursiva exemplifica bem essa relação entre falante e ouvinte.

Figura 2 – Adaptação do Circuito da fala de Saussure



(SAUSSURE, F. de. CLG, 2006, p. 19)

<sup>19</sup> Humboldt, Wilhelm. Sobre a diferença entre os organismos da linguagem humana e a influência dessa diferença no desenvolvimento mental da humanidade. São Petersburgo: 1859, p. 51, *apud* Bakhtin (2003 [1952-53], p. 270).

Para Saussure, todo centro ativo e organizador do discurso (*parole*) está na mente do falante, e o ouvinte, passivamente, recebe e compreende o significado linguístico desse discurso.

Por si mesma, essa abstração científica é perfeitamente justificada, mas sob uma condição: a de ser nitidamente compreendida apenas como abstração e não ser apresentada como fenômeno real; caso contrário, ela se transforma em ficção. É exatamente o que acontece na linguística, uma vez que esses esquemas abstratos, mesmo não sendo apresentados diretamente como reflexo da comunicação discursiva, suprimindo dela precisamente os momentos mais substanciais. Desse modo, o papel ativo do *outro* no processo de comunicação discursiva sai extremamente enfraquecido.

(BAKHTIN, 2003 [1952-53], p. 264)

Esse esquema carrega em si alguma verdade, pois faz parte da interação verbal a exteriorização do discurso por parte do locutor e a recepção dele por parte do ouvinte. No entanto, essa maneira como a interação verbal é concebida se torna uma ficção quando observamos o funcionamento real dessa interação.

O ouvinte, ao receber e compreender o discurso, ocupa uma posição ativa e responsiva, por isso, concorda, refuta, complementa o dizer, porque toda compreensão é prenhe de resposta, assim, o ouvinte se torna falante também. É claro que essa resposta não precisa ser, necessariamente, imediatamente após o enunciado, tampouco em voz alta. Ela pode ser a execução de um comando no caso de uma ordem ou uma compreensão silenciosa. E tudo isso se aplica tanto ao discurso falado quanto ao escrito.

Tão problemático quanto a falta de compreensão do papel ativo do *outro* no processo da comunicação discursiva é o uso dos termos “fala” ou “fluxo de fala” em abordagens que levam em conta o esquema de comunicação ilustrado acima. Isso porque a “fala” utilizada pode designar linguagem, o falar, um enunciado particular ou uma série longa de enunciados ou um gênero do discurso. Justamente por não definir bem a real unidade da comunicação discursiva é que se divide a “fala” em unidades da língua, e essas em unidades fônicas (fonema, sílaba, cadência de fala) e unidades significativas (orações e palavras).

Mas, para Bakhtin, o enunciado é a real unidade da comunicação discursiva e o discurso só existe em enunciações concretas entre sujeitos do discurso e, mesmo

que as enunciações sejam diferentes pelo seu volume, conteúdo e construção composicional, elas possuem peculiaridades comuns que, resumidamente, são<sup>20</sup>:

- a) Alternância de sujeitos: ela cria limites ao enunciado e possibilita a compreensão ativa e a responsabilidade de outros sujeitos;
- b) Conclusibilidade: está ligada à alternância de sujeitos, pois, ao dizer tudo o que se pretende em um dado momento e em determinada condição, surge a possibilidade de responder ao enunciado e,
- c) Inteira acabada do enunciado: essa característica envolve três elementos ligados ao todo do enunciado que são: 1) Exauribilidade do objeto do discurso: diz respeito à exploração do tema dentro do enunciado e a possibilidade de exauri-lo, mais ou menos, dependerá de qual campo de atividade humana se trata. Assim, está ligado a uma conclusibilidade em dadas condições, com determinado material e com os objetivos do autor; 2) Projeto de discurso: diz respeito ao querer dizer do sujeito enunciativo que define seu objeto de discurso, verbaliza sua ideia e dá um certo acabamento ao seu enunciado, relaciona-se também à situação concreta da comunicação discursiva que intervém no todo do enunciado; 3) Formas de gêneros do discurso: conforme a especificidade do campo de criação ideológica, o tema, os participantes da interação verbal e o projeto de dizer do sujeito, escolhe-se e desenvolve-se determinado gênero do discurso.

Por meio dessas considerações, Bakhtin quer mostrar que essas qualidades não se aplicam à oração, pois

a oração enquanto unidade da língua carece de todas essas propriedades: não é delimitada de ambos os lados pela alternância de sujeitos do discurso, não tem contato imediato com a realidade (com a situação extraverbal) nem relação imediata com enunciados alheios, não dispõe de plenitude semântica nem capacidade de determinar imediatamente a posição responsiva do *outro* falante, isto é, de suscitar resposta. A oração enquanto unidade da língua tem natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade.

(BAKHTIN, 2003 [1952-53], p. 278)

É claro que uma oração pode vir a se tornar um enunciado, mas para isso ela deve se revestir de todas essas qualidades mostradas e se configurar um elemento

---

<sup>20</sup> Opto por colocar de maneira bem rápida essas características do enunciado concreto porque no primeiro capítulo já abordei sobre elas.

expressivo. Para se tornar um enunciado pleno, ela deve entrar na concretude da vida e ser revestida de elementos de índole não gramatical, pois somente os recursos linguísticos que uma língua possui (como palavras, frases e orações) nada exprimem por si mesmos.

Além de serem constituídos de enunciados concretos, os gêneros do discurso são **relativamente estáveis** e, ao colocar essas qualificações, Bakhtin enfatiza tanto a historicidade dos gêneros quanto a imprecisão de suas características e limites. Enfatizar esses aspectos relaciona-se de maneira indissolúvel com os campos de atividade humana e com uma base teórica materialista histórico-dialético. Isso porque cada campo ideológico não refrata a realidade uma única vez, de uma única forma e para sempre da mesma forma. Os campos ideológicos são dinâmicos porque há trocas discursivas dentro deles e entre eles que os fazem modificar o modo de refratar a realidade ao longo dos anos. Em decorrência das mudanças no modo de refratar, há mudanças nos modos de dizer, assim, os *tipos relativamente estáveis de enunciados* também sofrem alterações no decorrer da história.

O campo ideológico da educação é um exemplo que representa bem essa historicidade. Os modos de refratar a realidade do ensino se alteraram ao longo da história justamente por ocorrerem mudanças ideológicas dentro do próprio campo, resultado do entrecruzamento de diferentes modos de avaliar e das trocas ideológicas com outros campos. Assim, o/a professor/a, o aluno, a avaliação, o ensino, a aprendizagem são ressignificados e, por isso, os gêneros produzidos no interior desse campo sofreram/sofrem alterações.

Essas mudanças nos gêneros podem ser observadas tanto ao longo dos anos quanto num dado momento da história, pois não existe um estado de plena estabilidade nos campos ideológicos.

Além da mudança *no* gênero discursivo, a historicidade e a imprecisão se relacionam também com a mudança *de* gêneros discursivos. Com isso, quero dizer que os campos ideológicos também mudam seu repertório de tipos de enunciados porque as atividades desenvolvidas em cada campo são também dinâmicas e mutáveis.

Ao compreender os gêneros do discurso pelo viés da reiteração (porque as atividades humanas se repetem) e novidade (porque as atividades humanas se modificam), o Círculo estabelece uma base de pensamento que abandona “a tarefa tradicional de recortar tipos bem demarcados; de estabelecer uma taxonomia rígida



baseada em critérios formais puramente sincrônicos” (FARACO, 2009, p. 128).

Cabe ressaltar que existem gêneros discursivos que são menos maleáveis (como uma ordem militar, um boletim policial, um requerimento de documentação junto a algum órgão público), mas, como esses também se realizam em campos ideológicos, estão sujeitos a mudanças, ainda que sutis, seja pela entonação expressiva, reacentuação pela mudança de esfera ou hibridização com outros gêneros (dentro do mesmo campo ou com outros campos).

A esse respeito, em PPD lemos:

Por sua natureza mesma, os gêneros literários refletem as tendências mais estáveis, “perenes” da evolução da literatura. O gênero sempre conserva elementos imorredouros da *archaica*. É verdade que nele essa *archaica* só se conserva graças à sua permanente *renovação*, vale dizer, graças à atualização. O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. [...] O gênero vive do presente, mas sempre *recorda* o seu passado, o seu começo.

(BAKHTIN, 2015 [1929/1963], p. 121)

Como tipos relativamente estáveis de dizer, os gêneros desenvolvem importante função sociocognitiva nos sujeitos que circulam por diferentes campos ideológicos. Isso porque cada gênero tem seu modo de ver e compreender a realidade que é acessível somente a ele. Relembremos o exemplo de Medviédev: os gêneros líricos possuem modos de compreender a realidade que não são acessíveis à novela e ao drama. Do mesmo modo, os gêneros dramáticos possuem meios de ver e mostrar aspectos do caráter e do destino humano que o romance não poderia encobrir. “Cada um dos gêneros efetivamente essenciais é um complexo sistema de meios e métodos de domínio consciente e de acabamento da realidade” (MEDVIÉDEV, 2012[1928], p. 198).

Tanto em MFEL (no capítulo terceiro – Os elementos da construção artística), quanto em ECV (no texto “Os gêneros do discurso”), os autores fazem referência a um importante ponto: um conceito que diz que o homem toma consciência e compreende a realidade com a ajuda da língua.

Realmente, conforme vimos, a palavra é elemento essencial para que a consciência ideológica seja constituída e a língua, com seus recursos linguísticos, são indispensáveis nesse processo. Acontece que esses recursos precisam se tornar enunciados, como foi mostrado há pouco, e esse não pode ser entendido como um todo somente linguístico, pois suas formas não são sintáticas.

Dizer que pensamos por meio das palavras (entendida como item lexical aqui), na verdade, não constitui o nosso discurso interior. Nossa consciência é constituída por inúmeros gêneros do discurso que se tornam interiores e, conforme o meio ideológico, será mais rica de gêneros ou não. Além disso, podemos muito bem dominar os recursos sintáticos e lexicais da língua, sem, no entanto, realizá-los com destreza em determinados gêneros do discurso de um campo. Isso ocorre, conforme Bakhtin, não pela pobreza de domínio gramatical ou de vocabulário, mas porque não faz parte de nosso discurso interior, de nossa forma de perceber a realidade os gêneros daquele campo.

Na verdade, visão e representação fundem-se. Novos meios de representação forçam-nos a ver novos aspectos da realidade, assim como estes não podem ser compreendidos e introduzidos, de modo essencial, no nosso horizonte sem os novos recursos de fixação. A ligação entre eles é inseparável.

(MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 199).

“O gênero lança luz sobre a realidade, enquanto a realidade ilumina o gênero” (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 201). É por isso que a capacidade de reconhecer na vida alguma situação de humor, até certo ponto, está relacionada com a possibilidade de se criar uma piada – que implica em organizar o material verbal para esse fim. Em contrapartida, esse material verbal organizado como piada só será compreendido se a vida tiver esse aspecto humorístico.<sup>21</sup>

Pela *relativa estabilidade* dos gêneros, aprendemos a moldar nosso dizer nas formas do gênero e, quando ouvimos o discurso do *outro*, já conseguimos detectar seu gênero logo de início, prevemos a extensão e a construção composicional. Isso nos mostra que, assim como a língua materna nos é dada, os gêneros também são e são eles que nos permitem agir socialmente. “Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível” (BAKHTIN, 2003 [1952-53], p. 283). Assim, se o enunciado concreto é um elo na corrente ininterrupta da comunicação discursiva, os gêneros são as correias que fazem essa corrente funcionar.

---

<sup>21</sup> Quero mencionar nesta nota o trabalho da pesquisadora Rossana Furtado Leite (2019) que dedicou seus esforços em pesquisar sobre os memes.

Dessa forma, ao compreender os gêneros como *tipos relativamente estáveis de enunciado*, o Círculo une estabilidade e instabilidade, pois, se por um lado podemos reconhecer e recorrer aos traços comuns que atravessam vários enunciados, por outro, esses traços se modificam constantemente. Isso é resultado das atividades humanas que nem são totalmente aleatórias e nem totalmente determinadas.

Bakhtin argumenta ainda que há gêneros *primários* e *secundários*. Essa separação não se trata de uma diferença funcional, mas se dá devido à complexidade social que os faz emergir. Assim, os gêneros primários são aqueles primeiros, que fazem parte da vida cotidiana e se formam nas condições de comunicação discursiva imediata. A réplica em um diálogo entre amigos ou um bilhete deixado na geladeira, são exemplos de gêneros primários.

Os gêneros secundários surgem de condições de convívio social mais complexo. O artigo científico e o sermão são exemplos dessa categoria. Eles incorporam e reelaboram os primários e, nesse processo de incorporação, os gêneros primários perdem seu vínculo com a realidade imediata e adquirem um caráter diferente do inicial. Por isso, uma introdução de uma narrativa espontânea de uma criança em um artigo científico faz com que ela perca seu vínculo com a vida cotidiana e toma os contornos do gênero secundário que a absorveu. Mas o contrário também pode acontecer, pois uma conversa familiar, que a princípio é um gênero primário, pode adquirir os contornos de um debate filosófico.

É importante dizer que Bakhtin não coloca os gêneros primários e secundários em oposição. Na verdade, acontece uma relação de trocas entre eles e, segundo o autor, a natureza mútua entre os gêneros primários e secundários e a formação desses últimos lançam luz sobre a natureza própria do enunciado.

Dizendo de outro modo: os gêneros primários se relacionam com campos ideológicos cotidianos e os secundários com campos mais complexos. E assim como há trocas ideológicas entre os diversos campos, há trocas também entre os modos de dizer de cada qual. E isso possibilita a interpenetração de um gênero no outro. Separar gêneros *primários* dos *secundários* é, mais uma vez, um modo de se mostrar a natureza socioideológica do enunciado concreto, e não uma divisão formal.

## 2.3 OS GÊNEROS DO DISCURSO E SUA CONSTITUIÇÃO: A CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL, O CONTEÚDO E O ESTILO

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) [...]. Esses enunciados refletem as condições específicas de cada campo não só pelo seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

(BAKHTIN, 2003 [1952-53], p. 283)

O fragmento acima, de “Os gêneros do discurso”, vez ou outra, é usado como citação para definir esse conceito. Dele, **conteúdo temático**, **estilo** e **construção composicional** são os elementos que formam a tríade que proporcionará aos gêneros uma relativa estabilidade, a qual deve ser compreendida dentro da perspectiva dialógica de linguagem. Para isso, mais uma vez, é necessário buscar em outras obras uma compreensão mais ampla de cada elemento, já que esses conceitos estão também pulverizados em outras obras do Círculo.

As primeiras ideias a respeito do conteúdo temático, da construção composicional e do estilo estão tanto em Bakhtin – no ensaio “O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal” (1998 [1924]) (PCMF) – quanto em Medviédev – no texto “O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica (2012 [1928]). Neles encontramos uma profunda compreensão a respeito da estética literária e, em ambos os autores, o ponto de vista defendido é que conteúdo e forma não podem ser analisados separadamente.

O diálogo travado entre os dois autores se dá diretamente, mais uma vez, com os formalistas russos, e a crítica se incide à estética material usada por eles na análise da obra literária. Segundo Bakhtin, o método formal não é satisfatório porque separa a criação verbal literária da vida cultural, ou seja, os formalistas entendiam que a análise da estética poética poderia se dar independentemente da compreensão ética da produção literária. Faltava aos formalistas uma base filosófica de uma estética geral, que estivesse fora da literatura. E, por acabar encerrando suas análises numa espécie de independência poética da literatura em relação aos outros domínios da cultura, conteúdo e forma deveriam, para eles, ser analisados separadamente.

O projeto dos formalistas era criar uma ciência literária que propunha uma libertação poética a partir do material literário. Para isso, a distinção entre a linguagem cotidiana e linguagem poética se fez necessária. Assim, a linguagem poética se caracterizaria por princípios próprios de precedência da forma sobre o conteúdo,

emancipação da palavra dos usos cotidiano e prático e eliminação do automatismo desses usos (cf. GRILLO, 2008, p. 59).

Para o Círculo, pelo menos dois foram os grandes erros metodológicos do formalismo no estudo da poética: o primeiro foi o de não desenvolver um pensamento sobre a estética geral (de outras artes, portanto) e o segundo foi isolar a arte poética das outras produções culturais, inclusive não necessariamente artísticas, como as religiosas, as científicas, as jurídicas, etc.

A respeito desses dois erros metodológicos, Grillo (2008) explica que Bakhtin julgava a estética geral muito necessária porque ela evitaria uma abordagem simplificada e superficial da arte poética e também a redução dos estudos estéticos a uma análise puramente linguística – o que gerou uma primazia do material sobre outros elementos do fazer artístico, proposição de uma estética material e desarticulação da literatura com a vida.

As bases para essa crítica aos formalistas têm as raízes em PFA quando, largamente, discute-se sobre a relação dos atos éticos com a criação estética e, segundo Faraco:

Não se pode, portanto, pensar no domínio do estético como absoluto, descolado de qualquer relação com os demais domínios da cultura. Não se pode igualmente, como querem os adeptos da estética material, apreender os sentidos e os valores de uma obra de arte em si mesma, tomada isoladamente.

(FARACO, 2013, p. 100)

Na perspectiva da criação artística como um ato ético, é importante a distinção entre o artefato e o objeto estético. Enquanto o primeiro é uma obra em sua factualidade (como coisa, dado), o segundo não é. O objeto estético diz respeito às relações axiológicas que estão expressas no ato estético. Digo de outro modo: o objeto estético é uma rede de relações axiológicas que se concretiza no artefato. Por isso, quando a estética material não leva as relações axiológicas em consideração no ato de criação (e também na sua compreensão), ela acaba empobrecendo o objeto artístico, ou até mesmo substituindo-o pelo artefato e, a forma artística se restringe à forma do material.

O fato de não considerarem o texto literário como um fenômeno sociológico, fez com que os formalistas confundissem a forma arquitetônica com a forma

composicional, ou até mesmo dissolvessem totalmente uma na outra, reduzindo a análise literária à forma composicional.

A forma arquitetônica diz respeito ao todo da obra e suas relações axiológicas e, por isso, está incluída no objeto estético. Ela adquire uma certa forma composicional com o uso de um determinado material. Assim, a forma composicional está à disposição da forma arquitetônica e as formas composicionais

[...] que organizam o material tem um carácter teleológico, utilitário, como que inquieto, e estão sujeitas a uma avaliação puramente técnica, para determinar quão adequadamente elas realizam a tarefa arquitetônica. A forma arquitetônica determina a escolha da forma composicional: assim, a forma da tragédia (forma do acontecimento, em parte do personagem – o carácter trágico) escolhe a forma composicional adequada – a dramática. Naturalmente, não é por isso que se deva concluir que a forma arquitetônica existe em algum lugar sob um aspecto acabado e que pode ser realizada independente da forma composicional.

(BAKHTIN, 2014 [1924], p. 25)

Por considerar que a forma arquitetônica só pode ser realizada por meio de uma forma composicional e, em contrapartida, não existe forma composicional que não veicule uma forma arquitetônica, Bakhtin defende, então, que

A principal tarefa da estética é o estudo do objeto estético na sua singularidade, [...] deve compreender a forma e o conteúdo na sua inter-relação essencial e necessária: compreender a forma como forma do conteúdo, e o conteúdo como conteúdo da forma [...]

(BAKHTIN, 2014 [1924], p. 25)

Conteúdo, então, é a forma arquitetônica que estabelece relações dialógicas axiológicas no ato responsivo de construção do objeto estético e, por isso, não pode ser puramente cognitivo. Ele não é apenas um referente, um assunto ou uma ideia, mas é o “modo como são ordenados pelo autor-criador os constituintes éticos e cognitivos recortados (isolados), transpostos para o plano estético e consumados numa nova unidade de sentidos e valores” (FARACO, 2013, p. 103).

Ou seja, para Bakhtin, o fazer artístico está sempre regado de atitudes axiológicas, pois o autor-criador, ao recortar os elementos da realidade, o faz sob um determinado ponto de vista axiológico; esses elementos, também, já estavam atravessados de atitudes axiológicas; e, quando eles recebem um certo acabamento na forma arquitetônica, na forma composicional e na forma material, isso é realizado sob e expressa também as relações axiológicas e dialógicas do autor-criador.

A forma do conteúdo corporificada na forma composicional se vale da forma material como aparato técnico. No caso da criação verbal, a forma material é linguística. No entanto, não se trata apenas de dominar as regras gramaticais, pois assim como os andaimes são usados na construção de um prédio e, ao final da obra, eles desaparecem, ocorre também com o material linguístico: embora sejam usados todos os recursos técnicos da língua, não são eles que formam o objeto estético, é a significação axiológica dessas formas que o penetram, e o que fica é a forma arquitetônica. É por isso que Bakhtin diz que a forma material é a “linguagem conquistada pelo autor-criador, ou seja, o ato de se apropriar axiologicamente do material linguístico na perspectiva da composição e do conteúdo” (FARACO, 2013, p. 104).

De todas essas considerações, concluímos que a criação do objeto estético é um ato cultural e se realiza numa atmosfera axiológica que requer atitudes responsivas em todas as etapas de sua criação e, como construção semiótica da realidade, reflete e refrata o mundo que a circunda.

Trazendo essas discussões para o uso da linguagem de um modo geral e usando um vocabulário menos literário, o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo estão ligados e são indissolúveis do todo do enunciado, o qual está ligado às especificidades do campo ideológico e ao gênero do discurso em que se filia.

O conteúdo temático está relacionado ao objeto de discurso, mas não se encerra nele. Acontece que na inteireza acabada do enunciado, o sujeito elabora o seu projeto de dizer e, além de levar o seu interlocutor em conta nesse processo, também se relaciona emotiva e volitivamente com o objeto de discurso. E isso o levará a trabalhar com o material verbal conforme valora.

Seja qual for o objeto de discurso, ele já foi avaliado, contestado, confirmado de diversas maneiras e, portanto, está atravessado por diversos fios ideológicos. Isso mostra que não há originalidade em nenhum enunciado concreto – no sentido de ser o primeiro a falar sobre um determinado objeto. Além disso, a interação verbal não se origina na alma de um falante desconexo de um contexto socioideológico, conforme vimos. “O enunciado está voltado não só para seu objeto, mas também para o discurso do outro sobre ele” (BAKHTIN, 2003 [1952-53], p. 300) e, seja explícita ou implicitamente, o direcionamento ao discurso do *outro* “imprime uma reviravolta dialógica, que nenhum tema centrado meramente no objeto pode imprimir” (BAKHTIN, 2003 [1952-53], p. 300). É por isso que Bakhtin, com insistência, diz que o enunciado

é um elo que se liga aos elos precedentes e que também estabelecerá ressonâncias dialógicas.

Dessa forma, o objeto de discurso está sempre na arena para ser novamente falado, novamente avaliado, e, dessa forma, são inesgotáveis os dizeres sobre ele. Mas, ao se tornar tema de um enunciado, esse objeto de discurso necessita de um acabamento provisório, para que a possibilidade da réplica aconteça. Por isso, a ideia de conteúdo temático abarca o objeto de discurso, mas vai além dele, porque o acabamento da enunciação se dá dentro de uma rede de relações avaliativas e o tema não é apenas sobre “o que” se fala, mas também sob qual perspectiva axiológica a realidade é recortada.

Medviédev (2012 [1928]) diz que não se pode compreender a unidade temática de um enunciado concreto como se fosse uma combinação de significados das palavras ou orações utilizadas na sua construção.

O tema não se forma, em absoluto, desses significados; ele constitui-se somente com sua ajuda, assim como com a ajuda de todos os elementos semânticos da língua, sem exceção. Dominamos o tema com a ajuda da língua, mas não devemos incluí-lo na língua, como se fosse um elemento dela.

(MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 196)

O tema não está no sistema da língua porque ele em si não constitui uma rede de relações ideológicas, por isso que o tema sempre transcende a língua e nunca poderá ser encontrado dentro de verbetes de dicionário. E cada campo de criação ideológica jamais poderá conhecer um acabamento final do todo do enunciado, é possível apenas um acabamento composicional do enunciado. Disso concluímos que acabamento não implica finalização.

Medviédev ainda afirma que “a unidade temática da obra e seu lugar real na vida unem-se, de forma orgânica, na unidade dos gêneros” (*idem*, p. 197). Creio que compreender o sentido dessa afirmação torna-se relevante para expandir um pouco mais nossa compreensão de gêneros do discurso.

Com essa declaração, o autor nos mostra que os gêneros, como enunciados concretos que são, possuem uma dupla orientação para a realidade: uma que segue em direção aos ouvintes/receptores e para as condições de realização e recepção do enunciado, e outra que aponta para a vida. Isso quer dizer que o gênero do discurso ocupa um espaço e um tempo real na existência dentro de um campo



ideológico, e seu conteúdo temático está orientado para a vida, pois sempre abarcará dentro de si seus acontecimentos, problemas e discussões. Essa dupla orientação é interdependente e nos mostra que

Cada gênero é capaz de dominar somente determinados aspectos da realidade, ele possui certos princípios de seleção, determinadas formas de visão e de compreensão dessa realidade, certos graus na extensão de sua apreensão e na profundidade de penetração nela.

(MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 196)

Diante do exposto, afirmamos que o tema se realiza a partir de qualquer fato ou tópico relevante, de qualquer assunto, porque tema para Bakhtin não é assunto, mas a posição do locutor.

Talvez sejamos levados a pensar que a forma composicional seja o elemento mais estático da tríade. No entanto, como forma e conteúdo não se separam, é um equívoco pensar que as implicações das condições de produção do enunciado afetem apenas o tema, e não a forma. A forma também tem sua historicidade. Ela também tem um passado, um presente e um devir.

Em “O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal”, primeiro capítulo de Questões de Literatura e Estética, Bakhtin nos dá algumas orientações para uma compreensão devida da forma, e o primeiro ponto levantado pelo autor é que ela deve ser compreendida enquanto forma que está para a arquitetura, e não apenas como uma técnica. Ou seja, a real questão é compreender como que a organização de um material (a forma composicional) realiza a forma arquitetônica.

A forma deixa de ser uma simples organização do material quando ela se torna uma expressão axiologicamente ativa daquele que a trabalha. E nessa atividade da forma, o autor-criador consegue encontrar a si mesmo, pois é um momento de atividade produtiva de formalização axiológica. A forma tem a capacidade de exprimir algo que vai além do material, ela exprime a posição volitiva axiológica do autor e do expectador. Ela não expressa um sentimento em relação a nada, se fosse assim seria somente um estado psicofísico que conduziria a puro hedonismo.

Se a forma se torna um lugar de simples recepção do conteúdo, o sujeito deixa de ser ativo na forma e o conteúdo acomodado passa a ser puramente cognitivo, e não axiológico volitivo.

Uma função da forma em relação ao conteúdo é isolar, pois somente com essa separação é possível fazer com que, na heteroglossia dialogizada, o conteúdo possa ter uma presença autônoma e um certo acabamento. Por isso, Bakhtin diz:

O conteúdo de uma obra é como que um fragmento do acontecimento único e aberto da existência, isolado e libertado pela forma, da responsabilidade ante o acontecimento futuro, e, portanto, tranquilo, autônomo, acabado no seu todo, tendo absorvido a natureza isolada na sua tranquilidade e auto-suficiência.

(BAKHTIN, 2014 [1924], p. 25)

Por outro lado, o isolamento também atua no significado do material e em sua organização composicional. Explico: considerando a criação verbal (focalizando aqui a atividade com o material verbal), vemos que o que conduzirá o autor a trabalhar o material-palavra é o engendramento de um som significante, ou seja, engendrar na atividade vocabular tanto o sentido quanto um posicionamento axiológico. É claro que está incorporada nessa produção do som significante o plano axiológico, as relações e inter-relações vocabulares, os significados das palavras e até mesmo seu aspecto sonoro. Com todos esses elementos

o autor pode realizar a forma completamente orientada para o conteúdo; por outro lado, todos eles servem também para exprimir o conteúdo; em cada momento o criador e o contemplador sentem a sua própria atividade seletiva, construtiva, determinante, completante e, ao mesmo tempo, sentem aquela coisa sobre a qual está orientada esta atividade, que a antecede.

(BAKHTIN, 2014 [1924], p. 63)

A atividade do autor ao realizar na forma um conteúdo, dando unidade à sua criação verbal, pode ser percebida não naquilo que se fala, mas como se fala. E é esse como que mostra a criação verbal como única, que revela a ação axiológica ativa do autor e não se relaciona apenas com o momento da criação, pois entoa valores sociais assumidos.

É claro que existe alguma perenidade nas formas composicionais, porque, como já mencionou Bakhtin, se tivéssemos que criar os gêneros discursivos cada vez que nos comunicamos, a comunicação verbal seria, bem dizer, impossível. Além disso, o autor declara que os gêneros “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo [...] acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2003 [1952-53], p. 261). E ainda,

[...] para os indivíduos 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 [...]  
(BAKHTIN, 2003 [1952-53], p. 285)

Essa característica de ser dado, inerente ao gênero, revela sua natureza social e organizadora dos enunciados concretos. Por isso, e quando ouvimos alguém falar, podemos identificar o gênero como uma piada, um sermão, uma palestra e já imaginamos, inclusive, a sua extensão. O próprio dialogismo é que faz com que o gênero seja relativamente estável também na sua forma composicional, pois ao retomar as formas estabilizadas, as mantém, em alguma medida. Mas tudo é apenas relativo, basta pensarmos em um relatório: difícil acreditar que esse gênero permanece com a mesma forma composicional hoje se comparado com um escrito há cem anos. Até a forma composicional tem sua historicidade, está relacionada com um espaço-tempo. Além disso, a interpenetração dos gêneros primários e secundários é fator de mudança na forma composicional e os estudos de Bakhtin a respeito do romance polifônico de Dostoiévski mostram isso.

Ao realizar suas pesquisas sobre o romance, Bakhtin mostra a capacidade desse gênero abarcar em si outros gêneros da esfera literária (como poemas, peças líricas, novelas) ou não (como religiosos, retóricos e outros). Com isso, o romance é marcado por uma heterogeneidade composicional e estilística. Tudo isso mostra que o romance não segue à risca a formatação dos gêneros literários, ao contrário, “substitui o princípio clássico de obediência aos gêneros pela tese da mistura e síntese” (GRILLO, 2008, p. 65). As conclusões de Bakhtin a partir da literatura nos conduzem a um entendimento geral que um gênero sempre se constrói através de outros gêneros.

Diante do exposto, compreendo que a forma composicional é uma certa configuração que o enunciado apresenta para realizar a forma arquitetônica utilizando o material verbal. Essa construção composicional pode se articular em parágrafos, cenas, capítulos, estrofes, enfim, e revela também a ação axiológica do sujeito enunciativo, pois ele não deposita na forma o conteúdo de seu enunciado, ao contrário, trabalha com a forma para realizar o conteúdo.

Chego, então, ao último elemento da tríade: o estilo. Esse assunto, que normalmente tinha como área de estudo a Estilística, recebe uma abordagem

sociológico-discursiva pelo Círculo, o que, tendo em vista a tradição, torna-se uma nova maneira de se pensar o estilo.

Grosso modo, o estilo diz respeito ao arranjo de dizer do falante (cf. FARACO, 2009) e, tradicionalmente, foi considerado como uma ação exclusiva do sujeito falante. Por isso, ora era compreendido como o uso individual da língua, ora como expressão subjetiva criativa. No primeiro caso, o sujeito estaria cerceado pelo sistema linguístico, no segundo, estaria devedor à sua sensibilidade, sua capacidade criativa.

De um lado, temos, então uma metodologia que busca se beneficiar do rigor formal das análises estruturais (achegando-se aos fenômenos de estilo, tendo como pano de fundo as potencialidades do sistema); e, de outro uma metodologia mais interpretativa que, combinando intuição e erudição, faz um rastreamento quase filológico do assumido como absolutamente individual.

(FARACO, 2009, p. 135)

De qualquer maneira, não há como se esquivar do fato de que o estudo do estilo está atravessado pela individualidade, pois, de um modo geral, estudar a atividade estilística é estudar a ação do sujeito que escolhe, seleciona, trabalha com os diversos recursos expressivos da língua para compor o seu dizer. O próprio Bakhtin em ECV relaciona estilo com escolhas de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais.

No entanto, a novidade da abordagem do Círculo consiste justamente no fato de não conceber a linguagem nem como um sistema abstrato sem sujeito, tampouco como expressão individual de um ser à parte de uma convivência social. O Círculo nos faz pensar fora de dicotomias, como a individual x social, e, ao conceber a linguagem como estratificada axiologicamente, revela que o falante é, simultaneamente, singular e social de ponta a ponta, usando as palavras de Bakhtin.

Essa outra forma de entender a linguagem implica uma outra concepção de estilo na qual as ações de escolhas feitas pelos sujeitos são individuais, sim, mas de natureza sociológica, uma vez que essas escolhas são feitas a partir de um posicionamento axiológico diante da heteroglossia dialogizada. Como as palavras não são escolhidas no estado frio do dicionário, mas do dizer do *outro*, pensar em estilo é pensar em uma rede de relações axiológicas. Por isso, estilo para o Círculo, antes de tudo, é sociológico.

As relações axiológicas são vistas no todo do enunciado que adquire determinada expressividade ou tom. Nesse jogo discursivo, a composição, o tema e o estilo orientam o gênero do discurso para uma mesma expressividade. Assim, se pensar em estilo é pensar em escolha de recursos linguísticos, lexicais e fraseológicos. Na perspectiva dialógica de linguagem, compreender o estilo é pensar em escolhas realizadas para dar um determinado tom ao enunciado. E reafirmo: esse tom, por sua vez, só pode ser compreendido no todo do enunciado já que a relação é indissolúvel entre conteúdo temático, composição e estilo.

A esse respeito, encontramos:

Quando escolhemos as palavras no processo de um enunciado, nem de longe a tomamos sempre do sistema da língua em sua forma neutra, *lexicográfica*. Costumamos tirá-las de *outros enunciados* e antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo; conseqüentemente, selecionamos as palavras segundo a sua especificação de gênero.

(BAKHTIN, 2003 [1952-53], p. 283)

Como dito anteriormente, cada campo de atividade humana refrata uma porção da realidade de uma forma peculiar, e os gêneros do discurso são os tipos relativamente estáveis de enunciados que são produzidos em cada uma das diversas esferas de atividade humana. Aos gêneros de cada esfera correspondem determinados estilos, por isso, não devemos pensar em estilo desconexo de gênero e de campos. Os estilos de linguagem, são, portanto, estilos de gêneros.

Nesse ponto, acho necessário fazer uma consideração: pensando sociologicamente o estilo e compreendendo sua intrínseca relação com o gênero, é preciso indagar a respeito da conhecida expressão “estilo individual”, comumente mencionada, especialmente, nos estudos da literatura. Se os gêneros são constructos socio-históricos que nos são dados, assim como a língua materna, e cujo estilo já está associado a ele e, além disso, sobre os gêneros um indivíduo sozinho não tem poder de construí-lo, modificá-lo e transformá-lo, me pergunto: existe realmente esse “estilo individual”?

A esse respeito, encontro em Possenti (1988) uma explicação esclarecedora. Esse autor, baseando-se nos estudos de Granger (1974), acredita que desenvolver um estilo individual é um processo em que o sujeito se torna mais atento às escolhas discursivas, linguísticas e textuais que realiza tendo em vista o público ao qual destina o seu texto. Por isso, o estilo individual do ponto de vista possentiano, trata-se muito

mais do processo discursivo do que do produto em si; não que o produto não tenha relevância, afinal, como aspecto material da linguagem ele tem o seu lugar. O que o autor defende é que o sujeito trabalha com a linguagem e, nesse trabalho, pode-se perceber processos de individuação sobrepondo-se aos de estruturação. E, mesmo em campos de atividade humana aparentemente menos abertos à individuação, como o jurídico e o científico, é possível ver marcas do sujeito em suas escolhas, afinal, o sujeito não está assujeitado ao sistema linguístico ou ao campo. Na verdade, quando um campo atividade humana como seus gêneros se mostra “como espaços de apagamento das marcas” isso “poderia ser considerada uma decisão estilística, uma preferência marcada por uma socio-histórica” (VIDON, 2003, p. 43).

Atrelado a esse processo de individuação, em Bakhtin encontramos que quanto mais dominamos os gêneros do discurso, mais livremente os usamos. Isso quer dizer que a tomada de consciência do modo de refratar a vida por meio dos campos de atividade humana e dos tipos de enunciados relativamente estáveis que neles são produzidos, é o lugar da liberdade (ainda que coercitiva) do sujeito. Essa consciência, e conseqüentemente liberdade, não são apreendidas pelo sujeito uma única vez e de uma vez por todas. Ao longo de sua vivência social, com o trânsito em diversos campos e a experiência com os inúmeros gêneros, os sujeitos vão apreendendo os modos de agir socialmente através da linguagem. E, como dinâmicos são os campos e maleáveis são os gêneros, o sujeito nunca estará acabado, ao contrário, estará sempre em constituição, por isso, essencialmente inacabado. Assim, concluo que o estilo individual é, antes de tudo, um estilo social.

Em DVDA, Voloshinov diz que “o estilo do poeta é engendrado do *estilo de sua fala interior*, o qual não se submete a controle, e sua fala interior é ela mesma produto da sua vida social inteira”. Por isso, mais adequado do que dizer que “o estilo é o homem”, é afirmar que o estilo é o homem mais o seu grupo social.

O fato é que nenhum ato consciente de algum grau de nitidez pode existir sem a fala interior, sem palavras e entonações – sem avaliações, e, conseqüentemente, todo ato consciente já é um ato social, um ato de comunicação.

(VOLOSHINOV / BAKHTIN, [1926], p. 16)

Nesse mesmo texto, Voloshinov apresenta os fatores que determinam as linhas gerais e básicas do estilo como fenômeno social. Para isso, ele parte do princípio de que no material verbal é refletida e fixada a natureza sociológica concreta das relações

entre pessoas. E o autor, o herói (objeto de discurso) e o ouvinte são os elementos constitutivos e essenciais na estética da criação verbal.

O primeiro fator que determina a forma do conteúdo é *o valor hierárquico (ou escala avaliativa)* do herói. Isso quer dizer que o estilo do enunciado está impregnado de atitude avaliativa de seu autor em relação ao conteúdo e uma mudança no valor social do herói do enunciado acarretará, certamente, uma mudança no estilo do enunciado.

O segundo fator é a inter-relação entre o herói e criador – *o grau de proximidade recíproca*, ou seja, a forma do conteúdo do enunciado é determinada também “pelo modo *como o autor percebe seu herói* –, o herói que funciona como centro organizador do enunciado” (VOLOSHINOV/ BAKHTIN, [1926], p. 14).

Por fim, já que a relação entre o autor e o seu objeto de discurso nunca é uma relação a dois, o terceiro participante (o ouvinte) também exerce influência sobre a forma do conteúdo.

Diante do exposto, depreendo que Voloshinov concebe os gêneros discursivos, e entre eles os literários, especialmente, como uma inter-relação entre o autor, o herói e o ouvinte. É nessa interação entre o *eu* e o *outro* que a comunicação acontece. E nesse processo interacional, as escolhas dos recursos linguísticos e seus possíveis efeitos de sentido se realizam. Já não se trata mais de uma atividade estilística centrada na língua, mas no processo dialógico de sua constituição.

Finalizando a travessia que propus fazer por algumas obras do Círculo de Bakhtin para aprofundar o conhecimento sobre o conceito de gêneros do discurso, termino esse trajeto com algumas considerações.

A primeira é que, embora o texto “Os gêneros do discurso” seja um ensaio muito importante para compreender esse conceito, afinal, nesse texto os esforços se dão em discorrer mais sobre um assunto que parece pulverizado em outros textos do Círculo, um estudo um pouco mais aprofundado sobre essa categoria requer incursões por outras obras do Círculo para ser mais bem entendido. É como se precisássemos compreender a arquitetura das obras do Círculo para compreendermos mais claramente o conceito de gênero.

A segunda é que, para o Círculo, o texto como enunciado não deve ser visto simplesmente como artefato, objeto apenas verbal. Ele é resultado de uma complexa relação axiológica na qual o texto participa e também corporifica avaliações sociais,

conforme Faraco (2013). Por isso, a sua unidade não pode ser compreendida levando unicamente em consideração a forma pela qual o texto é apresentado.

A unidade é um todo inserido numa rede complexa de relações axiológicas, ou seja, trata-se de uma arquitetônica, a qual, se tivéssemos condições de congelá-la por alguns instantes e a fotografássemos, teríamos uma imagem de uma rede discursiva interconectada e direcionada para todas as direções (cf. PADILHA, 2015). São essas interações arquitetônicas que dão condições para a unidade de sentido. É nessa rede, na qual o texto está inserido, que o enunciado emerge com uma forma composicional e com um estilo.

Partir dessa noção de arquitetônica se mostra importante porque ela nos dá condições de compreender que antes da materialidade, da entonação, vem a avaliação e as relações ideológicas que atravessam o sujeito responsável. E essa arquitetônica não se esgota em uma determinada criação verbal de um sujeito, afinal, as respostas a serem dadas são feitas dentro dessa arquitetônica que, por ser dialógica, é ininterrupta.

Inseparável dessa rede de relações axiológicas e dialógicas, estão os campos das atividades humanas. Eles estão em constante arena em seu interior e com outros campos e, em meio a essa luta axiológica, tipos relativamente estáveis de enunciados se formam a fim de refletir e refratar a porção da realidade que determinado campo é capaz de dar conta. E é justamente nesse ponto que está a relevância de pensar os gêneros do discurso dentro dos campos da atividade humana: a natureza social e axiológica que precedem as construções verbais.

Assim,

[...] o tema, a composição e o estilo de seu enunciado não se dão espontaneamente, como um fenômeno natural. Ao contrário disso, como fruto de um acontecimento cultural, os elementos constituintes dos gêneros efetivam um evento único e singular de comunicação, obedecendo aos padrões discursivos dessa esfera comunicativa.

(MACIEL, 2011, p. 36)

Portanto, se o objetivo é compreender os gêneros do discurso conforme é proposto pelo Círculo de Bakhtin, é necessário não esquecer que o conteúdo, a forma composicional e o estilo são sempre elementos constituídos em intensa e ininterrupta dialogia.



## 2.4 OS GÊNEROS DO DISCURSO E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS

Refletir sobre o uso social da escrita é pensar em letramentos<sup>22</sup>. Trazer uma breve reflexão a esse respeito nessa tese tornou-se necessário porque letramentos se relacionam com os campos de atividades humanas, os quais tem seus gêneros do discurso, e também porque a escrita em seus usos sociais trava uma relação de poder. Essas questões são importantes para a compreensão que farei adiante.

Em meio a tantas agências de letramento, a escola é uma que possui grande relevância na vida de um estudante, afinal, é ela que valida certos conhecimentos sobre o mundo letrado e insere oficialmente os alunos nele. Por isso, o desafio da escola é muito grande: nela é necessário desenvolver práticas de letramentos que visem contribuir para a participação social daqueles que estão envolvidos com a escrita.

Tal desafio se mostra ainda maior quando observamos as relações de poder estabelecidas no mundo letrado. É por meio da leitura e da escrita que os sujeitos podem ter acesso a bens culturais e materiais dos mais variados campos – tais como o jurídico, o científico, o religioso, o literário. Ser analfabeto, ou ainda, somente alfabetizado e não letrado, faz com que o sujeito fique à margem de certos campos de atividade humana e, com isso, não participa emotivo-volitivamente de temas ligados à sua própria existência, como os políticos, por exemplo. “Desse modo, consolida-se a situação dos grupos dominantes, que detêm o poder, sobre os grupos dominados, que não se aproximam da escrita e de seus usos sociais, não excluindo dessa relação, obviamente, os fatores sociais” (MICARELLO; MAGALHÃES, 2014, p. 150). Pensar em letramentos, portanto, não é tratar apenas a escrita em si, mas as relações ideológicas e de poder que estão intrínsecas a ela.

É nesse sentido que Rojo (2009) expõe o pensamento de Street (1984) quando esse autor coloca os dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. Enquanto aquele acredita na autonomia da língua, ou seja, que ela é independente do contexto cultural e que basta a escola ensinar a habilidade individual de ler e

---

<sup>22</sup> Sobre a noção de Letramento, sugiro as leituras de Street (1984), Kleiman (1995), Soares (1998) e Rojo (2009). Segundo Rojo (2009), letramentos múltiplos envolvem as diversas formas de uso da escrita e da leitura abarcando culturas locais e seus envolvidos (agentes) em relação aos letramentos universais, institucionais e valorizados. Além disso, é preciso lembrar que muitos textos envolvem multissemioses, o que nos leva a expandir a noção de letramento.

escrever, esse reconhece que o uso da escrita está ligado a estruturas sociais e a uma variedade de práticas culturais, portanto, ideológicas e estabelecidas dentro de uma relação de poder. Diante disso, “tratar a escrita como uma questão de habilidade individual significa adotar uma postura teórica simplista e reducionista para o ensino: significa separar sujeito, língua e vida” (MICARELLO; MAGALHÃES, 2014, p. 158).

Ao propor a *Prima Philosophia*, o Círculo de Bakhtin argumenta a favor da responsabilidade do ato. Ou seja, há um sujeito que vive e experimenta a vida realmente vivida o qual, nessas relações emotivas-volitivas, se subjetiviza ao se posicionar como responsável por suas ações/criações. Sendo o enunciado (oral ou escrito) uma criação verbal, essa ação se dá numa relação entre o *eu* e o *outro* e, nessa contraposição de alteridades, revela os valores do *eu* assumidos no seu existir. Por isso, não se deve separar sujeito, língua e vida. Usando termos mais bakhtinianos: não há separação entre plano teórico do plano vivencial, o mundo da cultura do mundo arte.

Partindo dessa perspectiva, a escrita deve ser compreendida como uma resposta de um sujeito diante da vida. Ela é um ato responsável de quem a produz porque é um enunciado concreto. E como enunciado, coloca-se numa arena em que índices de valores sociais se chocam e desnudam as relações de poder. Escrever não é, portanto, dominar apenas o código do alfabeto utilizado por um grupo social, mas compreender os modos de existir e de agir desse grupo e as relações ideológicas estabelecidas nele.

Assim, para desenvolver práticas de letramentos, a escola deve pensar em ações de ensino que aproximem os alunos das práticas letradas dos mais diversos campos ideológicos possíveis, pois é a partir deles que os enunciados concretos são produzidos e os tipos relativamente estáveis de enunciados são criados. Para Kleiman,

Quanto mais a escola se aproxima das práticas sociais em outras instituições, mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, e mais fáceis serão as adequações, adaptações e transferências que ele virá a fazer para outras situações da vida real

(KLEIMAN, 2005, p. 23)

A influência dos diversos campos de atuação humana nas práticas escolares de escrita (cf. KLEIMAN, 2005) traz desdobramentos para o ensino, e um deles é que, mais do que desenvolver competências individuais, a escola deve desenvolver

práticas coletivas de uso da escrita. Dizendo de outra maneira: o uso da escrita em instituições fora da escola é essencialmente colaborativo. Isso quer dizer que sempre há um *outro* com quem o sujeito precisa interagir e, conforme a situação, os objetivos, as atividades, os modos de realização e os recursos utilizados se modificam. Ou seja, além de essencialmente colaborativas, as práticas de uso da escrita são heterogêneas e situadas.

É no sentido de agir socialmente dentro dos campos ideológicos que Kleiman (2008) argumenta sobre a diferença entre estruturar o ensino com base na prática social de estruturá-lo em torno dos gêneros relevantes para participar da prática social.

Em ambos os casos, o ensino do gênero do discurso é o objetivo a ser alcançado. A diferença é que, quando se parte da prática social, as atividades em sala de aula são desenvolvidas em torno de uma ação, ou seja, conforme alguma questão afeta o grupo com o qual se trabalha, mobiliza-se ações, inclusive de linguagem, para que os alunos possam se reconhecer como sujeitos ativos, responsivos, responsáveis e sem álibi para suas existências. Dessa forma, é a partir da necessidade de agir pela linguagem que os gêneros do discurso são mobilizados para atender as necessidades imediatas de comunicação, não o contrário.

Assim,

ir da prática social ao conteúdo (cf. KLEIMAN, 2007) faz muito mais sentido porque permite que os alunos inscrevam suas vozes na atividade (cf. TINOCO, 2008): o desconhecimento do gênero numa situação de aprendizagem formal pode resultar [...] no revozeamento da palavra de autoridade, num texto dirigido ao professor.

(KLEIMAN, 2008, p. 509)

Em decorrência desse outro modo de pensar e fazer o ensino de gênero do discurso, há outra representação sobre o professor/a. Sob a ótica dos letramentos, o/a professor/a é um agente de letramento (KLEIMAN, 2005, p. 52). Para formar sujeitos que consigam lançar mão da leitura e a escrita em seus diversos usos sociais, o professor necessita estar em constante processo de letramento a fim de conseguir os conhecimentos necessários para agir como agente social. Isso quer dizer que o/a professor/a será um gestor dos conhecimentos que ele mesmo possui e dos que seus alunos têm. Por isso, antes de propor atividades que visem uma ação social, ele avalia a relevância dessa ação para o grupo no qual está inserido. Para isso, é necessário

que o agente de letramento reconheça as funções que a escrita já tem no grupo e, a partir daí, possibilite novas funções que proporcionem aos alunos diversos letramentos que os façam ampliar seu horizonte de ação. Com isso, a prática educativa do/a professor/a não se coloca como neutra, imparcial, ao contrário, como um ato responsável do sujeito professor/a, é uma ação ideológica.

Em outras palavras, agente de letramento é

uma representação do professor que concebe o letramento como um mobilizador dos sistemas de reconhecimento, recursos e capacidades dos seus alunos, pais dos alunos e membros da comunidade com a finalidade de que participem de práticas de uso da escrita.

(KLEIMAN, 2005, p. 52)

Dito isso, passarei à compreensão dos dados.

### 3 DIÁLOGOS E SILENCIAMENTOS DOCENTES

A enunciação, tanto em seu processo quanto em seu produto, estabelece sempre relações com o aqui e agora, mas também com o já dito, já enunciado, e com um por vir. Por isso, segundo Geraldi (2010, p. 81), “o novo não está no que se diz, mas no ressurgimento do já dito que se renova, que é outro e que vive porque se repete”. Isso significa dizer que o novo é repleto de relações dialógicas que trazem consigo o que já é conhecido, mas, ao ser enunciado novamente, estabelece outras, e até novas, atitudes axiológicas que fazem da enunciação um acontecimento irrepetível.

É a partir dessa concepção que Geraldi (2010), que não é o Adão Bíblico a falar pela primeira vez sobre questões que envolvem o/a professor/a, o aluno e o conhecimento, revê a concepção de aula e a amplia de “um encontro ritual” para um *acontecimento*. O autor acredita que “trata-se de pensar o ensino não como aprendizagem do conhecido, mas como produção de conhecimentos, que resultam, de modo geral, de novas articulações entre conhecimentos disponíveis” (*idem*, p. 98).

Essa visão é bastante pertinente com a perspectiva dialógica de sujeito, pois, além de reconhecer a existência de vozes que se atravessam e se constroem, sob diferentes perspectivas axiológicas, vê o aluno e o/a professor/a como sujeitos que respondem e colocam suas próprias vozes diante dos objetos de conhecimento construídos. Por isso, no ato de ensino e aprendizagem, ambos se tornam autores já que refletem sobre o vivido e estabelecem, com as heranças culturais, novas relações de sentido.

Nessa produção de sentidos, o/a professor/a não tem a incumbência de conseguir abarcar sozinho todas as possibilidades de compreensão dos objetos de conhecimento. E “[...] é aqui que a pesquisa começa, aqui que o caminho começa a ser construído e ele somente passa a ter existência depois de percorrido, na narrativa que se escreve deste processo de produção” (*idem*, p 97).

Assim, ensinar não é dar respostas aos sujeitos alunos, não é transmissão e, tão pouco, pura informação. Ensinar é agir de modo que leve os sujeitos alunos a construírem suas próprias respostas para os acontecimentos da vida. “Tomar a aula como um acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez no passado” (*idem*, p. 100).

Um desdobramento possível dessa concepção de aula como acontecimento é conceber a ação docente como um ato responsável, nos termos de Bakhtin, pois, ao compreender que no ensino e aprendizagem o/a professor/a tem o papel de trabalhar com uma herança cultural a fim de que respostas sejam encontradas para o vivido no presente, ele/a é um ser que responde ativamente às vozes culturais. Portanto, ocupa um lugar no campo escolar, e na sociedade, no qual não há alibi para a sua existência.

A relação com o sistema político pedagógico, com seus pares, com seus conhecimentos sobre linguagem, com as concepções de ensino e com os alunos (para citar apenas alguns elementos) faz com que o/a professor/a ocupe um lugar na existência que é singular. Ao transitar com tantas vozes na arena que se constitui o campo ideológico da educação, o/a professor/a, dia a dia, é impelido a tomar atitudes axiológicas em relação a essas vozes e se posicionar. Até mesmo quando opta pelo lugar de uma suposta indiferença, há uma tomada de posição: a própria indiferença. E, por trás desse posicionamento, há uma história que pode explicá-lo.

Em meio a essa heteroglossia dialogizada, o sujeito professor/a vai assumindo uns valores e negando outros e, conforme vai moldando sua consciência com as ideologias que o travessam, direciona sua ação de ensinar. É nesse sentido que podemos compreender o ato de ensino como um ato ético inserido no mundo estético da educação. De maneira mais clara: todas as ações que são desenvolvidas pelo sujeito professor/a são atitudes éticas, porque são respostas que ele/a dá ao seu existir-evento como sujeito que ocupa um lugar social e responde à arena axiológica que está ao seu redor. Ao fazê-lo, produz conhecimento e estratégias de ensino que revelam também seu pensamento “sobre o mundo” e “no mundo”, conforme já foi dito anteriormente. Por isso, é possível compreender a docência como um ato ético que se materializa esteticamente e que é um processo construído na historicidade do existir-evento do/a professor/a.

Compreender, então, as dialogias e as ideologias que subjazem a prática docente é nadar por águas mais profundas, porém, necessárias para compreender o que ele/a pensa sobre seu ato de ensinar e como o faz.

É claro que as ideologias nem sempre aparecem explicitamente no discurso do/a professor/a, no entanto, ao discursivizar sobre seu ato de ensino, já-ditos podem ser indiciados em sua enunciação, dessa forma, é possível visualizar as relações dialógicas que enunciado estabelece com outros dizeres. O já-dito se atualiza na enunciação do sujeito professor/a de maneira que o reveste de outras, e quem sabe

até novas, atitudes valorativas e, ao fazê-lo, nos mostra seu lugar como elo na cadeia ininterrupta da comunicação humana.

As entrevistas coletivas foram um acontecimento irrepetível no desenvolvimento dessa pesquisa. A singularidade de cada uma fez com que, embora houvesse um certo direcionamento para o conteúdo que esse trabalho busca abarcar, os caminhos percorridos foram construídos, de fato, no momento da enunciação dos/as professores/as. A arena que se construiu nas entrevistas sobre a palavra alheia, que pode se tornar palavra alheia-própria, não pode ser totalmente prevista ou controlada pelo pesquisador. É nessa singularidade da enunciação, nas atitudes axiológicas reveladas em torno da palavra e nas arenas estabelecidas que os indícios dialógicos podem ser percebidos. Alguns, como dados singulares, vão nos iluminando o caminho para a compreensão.

No entanto, antes de realizarmos a escuta da voz do/a professor/a no aqui e agora, resgataremos a historicidade da disciplina de Língua Portuguesa, o que é indispensável para a compreensão que pretendemos construir.

### 3.1 A HISTORICIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA E DA ESCRITA COMO OBJETOS DE ENSINO

Todo objeto de ensino tem sua historicidade e, para compreendê-lo melhor, é necessário resgatar a sua trajetória. Para isso, os estudos de Bunzen e Medeiros (2016)<sup>23</sup>, Bunzen (2006) (2011), Vidon (2016) (2019) e Pietri (2018) são trazidos para essa discussão a fim de resgatar importantes períodos históricos que envolvem o ensino da disciplina Língua Portuguesa, quais sejam: Brasil Colônia e Reforma Pombalina, Primeira República, Período Militar e LDB de 1996.

No contexto do Brasil Colônia (1550-1822), predominantemente três línguas transitavam nas interações sociais: a língua geral (falada pelos indígenas), a língua portuguesa (usada pelo colonizador) e o latim (utilizado pelos jesuítas no ensino e catequização).

---

<sup>23</sup> É importante informar que esse estudo se concentra na análise da *Gramática Expositiva* de Eduardo Carlos Ferreira. Ela foi a mais presente no contexto escolar no período da Primeira República, conforme informam os autores, e, por isso, pode ser tomada para compreender melhor quais as concepções linguísticas e pedagógicas predominavam naquela época.

No intuito de transformar o povo das terras brasileiras em “agradáveis a Cristo” e atendendo ao ideal colonizador e mercantilista, a educação jesuíta, cujo representante notório foi o Padre Manoel de Nóbrega, visava expandir a fé católica na colônia e, para isso, os padres iniciaram um processo de educação formal. Nele as crianças indígenas e mamelucas (filhos/as de brancos com indígenas) frequentavam por três ou quatro anos a “escola” para aprender a ler, escrever e contar. Contudo, somente depois de falarem português e conhecerem a fé cristã é que os alunos iniciavam a “escola de ler e escrever”, explica Bunzen (2011).

Todavia, com o falecimento do Padre Manoel em 1570, o ideal de catequização das crianças perde sua força no currículo escolar e é praticamente substituído pela *Ratio Ataque Instituto Studiorum Societas Jesu (1599)* que possuía um currículo baseado numa perspectiva retórico-gramatical da cultura humanista.

[...] a *Ratio Studiorum* tinha como um dos principais objetivos o bom conhecimento dos clássicos e o uso correto das línguas latinas e gregas, com nenhum espaço dedicado a metadiscursos sobre a língua materna ou oficial/nacional. [...]. Exigia-se, por exemplo, que o professor falasse sempre em latim e os exercícios escolares também tinham que ser escritos na língua do Lácio, representante oficial da classe dominante e clero.

Bunzen (2011, p.889)

Pelo exposto, notamos que nesse período o ensino possuía como foco o latim, sem dar espaço para a língua falada pelo povo. Diante dessa supremacia, a língua portuguesa não tinha o prestígio social necessário para se tornar uma disciplina curricular, tão pouco a língua geral.

Consequência desse modelo de ensino foi que a população colonizada não falava a língua do Príncipe. Em meio a uma política mercantil e absolutista, foi, então, que, no meio do século XVIII, o Marquês de Pombal realizou uma reforma no ensino de Portugal e de suas colônias. Nela foi instituído o uso obrigatório da língua portuguesa e proibido as demais até então utilizadas. Essas imposições se tornaram relevantes para que a língua portuguesa adquirisse outro status social e, conseqüentemente, fosse inserida nos currículos escolares.

No período entre 1889 e 1930 (Primeira República), na emergência de um sentimentalismo nacionalista republicano, a gramática, a leitura e a escrita formaram o tripé da disciplina escolar Língua Portuguesa, sendo que a gramática se tornou o objeto de ensino privilegiado nas aulas. Foi nesse período que consolidou nos



programas de ensino a correspondência estabelecida, naquele contexto, entre língua materna e identidade nacional. Soma-se a isso o fato da obrigatoriedade do português nos testes para ingressar na universidade, os quais ficaram conhecidos como exames preparatórios. É na Primeira República que ocorre um grande aumento na publicação de gramáticas normativas, o que, possivelmente, é resultado da grande adesão das escolas a esse objeto de ensino.

O caráter normativo das gramáticas visava o “uso correto da língua portuguesa” que, ao final, pretendia o purismo do idioma, ou seja, corrigir os usos “errados” da língua para que ela ficasse “correta”, sendo que o correto era o uso praticado pelas classes de maior prestígio social (cf. BUNZEN; MEDEIROS, 2016, p.128).

Em algumas gramáticas produzidas na Primeira República era possível encontrar uma noção greco-latina de língua, que advém da escola naturalista, a qual concebe uma correspondência entre a palavra e as coisas significadas, ou seja, a palavra como referência ao mundo, não como construção da realidade. A língua era compreendida como produto da razão que obedece a princípios lógicos universais. Para servir de modelo dessas concepções, o uso de excertos literários para exemplificar o “bom uso” da língua portuguesa era o recurso dominante e estava apoiado na “concepção greco-romana de autoria como *autoritas* (autoridade)”, declaram Bunzen e Medeiros (2016, p. 131). Os autores literários seriam, então, as autoridades que balizariam como é “certo” dizer. Esse apego à tradição revela que o “correto modo de se comunicar” está associado a um patrimônio cultural que encontra na escola o lugar de sua perpetuação. Gramática e literatura, ou ainda, decodificação e memorização de textos literários dominaram o ensino entre os séculos XIX e XX.

A outra ponta do tripé, a escrita, era parte integrante das aulas de retórica, poética e literatura ministradas nas últimas séries do chamado ensino secundário e visava o ensino de composição. Para isso, textos literários eram apresentados aos alunos os quais

(...) deveriam imitar os mais belos trechos das obras-primas nacionais que lhes eram apresentadas como modelos. Acreditava-se, conseqüentemente, no aprendizado pela exposição à boa linguagem e na existência de uma língua homogênea, a-histórica e, conseqüentemente, não problemática. Por essa razão, enfatizava-se muito mais o **produto final**, sendo o texto entendido como tradução do pensamento lógico. Logo, quem pensa bem escreve bem.

(BUNZEN, 2006, p.142).

Ao longo dos anos, com o abandono das disciplinas clássicas, o ensino de composição - que não era, ainda, um ensino sistemático e formal da escrita como atualmente, mas que a colocava presente no ambiente escolar - foi perdendo seu lugar o qual, por sua vez, foi ocupado por atividades de ensino gramatical e atividades de “leitura”.

Segundo Bunzen (2006), entre os anos 1960 e 1970, iniciou-se no Brasil um incentivo à “criatividade do aluno” e, para isso, textos motivadores eram utilizados como estímulo para escrita. É pelo incentivo dado pelo método que os alunos passam a escrever, então, as redações escolares. Parte dessa mudança pedagógica, conforme o autor, é resultante da LDB nº 5.692/71.

A Lei 5.692 de 1971 propôs uma reformulação na educação, especialmente no 2º Grau (atual Ensino Médio), quando o regime militar, sob o comando do General Emílio Garrastazu Médici (no papel de Presidente da República), e o então senador Jarbas Passarinho (como Ministro da Educação) definem uma nova finalidade para essa etapa de ensino: a profissionalização<sup>24</sup>. Com essa atitude, o governo militar retira da escola básica a característica de um estudo propedêutico (que prepara para a vida de um modo geral) e a coloca como uma instituição que habilita o estudante a seguir uma profissão assim que encerrasse essa etapa final. Dessa forma, o governo conseguiria atender às demandas do mercado no período do “milagre econômico brasileiro” e, em contrapartida, manteria a política de investimentos mínimos em educação, especialmente na superior.

Com a LDB 5692/1971 a disciplina Língua Portuguesa passa a ser nomeada como “Comunicação e expressão”, o que, conforme Vidon (2019), configuraria um “indício da concepção de língua predominante naquele contexto histórico e que era defendida pelo Estado, através do MEC e seus conselheiros[...]”, afinal, ao recategorizar a disciplina, o Estado entoa o fio ideológico que assume para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa, cujo objetivo era dar “especial relêvo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”, consoante o disposto no Art. 4, § 2º da referida lei.<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> Bunzen (2011) mostra que nos anos 60 houve a publicação de uma Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que apostava no federalismo e na autonomia dos Estados na definição de sua política educacional, o que deixou os programas de ensino de português mais flexíveis aos programas regionais. No entanto, essa intenção liberalista é suspensa pela LDB nº 5.692 de 1971.

<sup>25</sup> Opto por manter a ortografia da época.

Comunicação e expressão, esses termos são ressonâncias da voz de uma perspectiva linguística conhecida por Teoria da Comunicação, que tem como autores de referência Saussure e Jakobson, e que achou espaço no currículo dos cursos de Letras no Brasil na década de 1960 (MARCUSCHI, 2016, p. 15)<sup>26</sup>.

O que se nota nesse tempo é o deslizamento de um ensino baseado numa teoria gramatical normativa para uma descritivista,

o que em muito pouco influencia na promoção de mudanças significativas nas aulas de Língua Portuguesa, pois, apesar de se atentar para a descrição de diferentes variedades linguísticas, o que acaba por ser focado é a descrição da *norma padrão* variedade culta da língua, considerada a variedade “correta” a ser seguida tanto na modalidade oral quanto na escrita.  
(STIEG; ALCÂNTARA, 2017, p.18)

Retomando o que foi dito no capítulo dois, na Teoria da Comunicação a língua está fora do sujeito que a utiliza e é apenas instrumento ao qual recorre para expressão do pensamento. Assim, o emissor, que tem uma mensagem para seu receptor, vale-se do código linguístico e o combina, segundo as regras próprias desse código, para transmitir sua mensagem. O receptor, por sua vez, para compreendê-la, deve simplesmente decodificar.

Como “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política - que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade - com os mecanismos usados na sala de aula” (GERALDI, 2006, p. 40), quando o governo assume a língua como instrumento de comunicação, ele acaba entoando a postura de política linguística que adota, qual seja: língua como um sistema abstrato desprovido de atitudes axiológicas, portanto, homogêneo.

Analisando esse período da história do ensino de Língua Portuguesa no contexto da educação brasileira, Vidon (2019, p. 100) defende que

a concepção de linguagem presente nessa lei traz uma visão instrumental de língua, visando atender as demandas de um mercado dentro de um contexto político-governamental supostamente desenvolvimentista, que criava no imaginário popular a ideia de um período de “milagre econômico brasileiro”.

---

<sup>26</sup> Embora Marcuschi considere a influência dessas perspectivas de linguagem apenas nos anos 1960, Vidon (2019) mostra que nos anos 1970 elas ainda estão firmemente presentes no contexto brasileiro.

De forma, a “língua nacional” poderia ser um instrumento de desenvolvimento individual que serviria para atuar em um mundo de competitividade e globalizado que se construía.

Foi essa concepção de linguagem que também orientou a publicação de um importante documento que consolidou o ensino de redação no 2º Grau: o decreto nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, que instituiu a obrigatoriedade da prova de redação em língua portuguesa nos exames vestibulares. Essa obrigatoriedade trouxe desdobramentos para o contexto escolar pois, se por um lado cristalizou como objeto de ensino a redação de vestibular, por outro, se tornou terreno fértil para pesquisas que fizeram um “diagnóstico da produção escrita dos alunos concluintes do ensino médio”, declara Bunzen (2006).

Os estudos de Bunzen (2011), assim como os de Vidon (2019), ao buscarem compreender esse contexto de ditadura, identificam a visão tecnicista que direcionou as reformas no ensino. Esses autores nos mostram que o termo “comunicação” revela a marca da influência da concepção de linguagem como forma de comunicação humana, não somente uma expressão estética. Assim, o enfoque no saber sobre a língua é minimizado e, em contrapartida, é valorizada a comunicação oral em seus usos cotidianos a fim de que o aluno aprendesse a emitir e receber mensagens verbais e não verbais com clareza.

Ao mesmo tempo, no entanto, segundo Vidon (2019), essa concepção de língua(gem) traz consigo uma visão imediatista, funcionalista, pragmática, enfim, que repercute em uma metodologia de ensino comportamentalista, fundada em supostas técnicas de ensino. Isso poderá ser percebido nos materiais didáticos que irão surgir nesse período, como os manuais de redação, comuns ainda hoje.

Segundo Bunzen (2011), a transição dos anos 70 para os 80 foi marcada por um conjunto de denúncias contra o ensino de português. Ele se encontrava em “crise”, pois a escola não conseguia ensinar a ler e a escrever. O “discurso da mudança” (PIETRI, 2018), então, se fez presente nos documentos de orientação curricular produzidos por diversos estados nesse período, objetivando “promover mudanças nas bases teóricas e metodológicas da disciplina de Língua Portuguesa (PIETRI, 2018, p.524). É nesse contexto de reflexão e crítica ao modo como se dava o ensino que Geraldi (1984) publica a obra “O texto na sala de aula”. Nela ele faz importantes reflexões, aborda o ensino de texto e discute sobre a base sociológica, portanto, ideológica, da linguagem e seus desdobramentos para o ensino.

Sob essa forte influência do discurso de mudança que, na primeira década dos anos 90, são produzidos e publicados os primeiros Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esse documento é um desdobramento da LDB 9.394/1996 que, se comparada com a LDB 5.692/1971, mostra alguns avanços para a educação brasileira. Publicada em condições de maior abertura política, a lei de 1996 (juntamente com outros documentos como os PCN, PCNEM e PNLD) mostra-se mais preocupada com uma educação voltada para o exercício da cidadania. Subjacente a perspectiva, notamos a ideia de coletividade, tão apagada nos pressupostos dos anos 70, afinal, embora a teoria da comunicação preveja, em alguma medida, um horizonte social (em um nível bem abstrato), faz emergir um sujeito individual e não coletivo.

Os Parâmetros Curriculares visavam a reconfiguração do objeto de ensino e dos objetivos da disciplina de Língua Portuguesa no currículo escolar. Para alcançar tais propósitos, foram produzidas “ações ordenadas de produção de documentos de referência curricular, elaboração e distribuição de materiais didáticos e controle das ações pedagógicas por processos de avaliação dos sistemas de ensino” (PIETRI, 2018, p.524).

Direcionando nosso olhar para os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, seguindo o “discurso da mudança”, esse documento declara que

A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido.

(BRASIL, 2000, p.5)

Ao realizar uma leitura atenta desse documento, nas partes subsequentes a esse excerto, notamos que, embora os PCNEM não sejam tão consistentes em sua conceituação epistemológica para o objeto de estudo da área, a perspectiva histórico-ideológica (como se apresenta acima) é entoada.

Conforme apontam Rojo e Moita Lopes (2004)<sup>27</sup>, os PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Médio possuem pelo menos três pontos positivos: 1) o novo perfil proposto para essa etapa da educação básica; 2) a estrutura mais flexível e inovadora incentivando a contextualização e a interdisciplinaridade e 3) o fato de possibilitarem

---

<sup>27</sup> O texto desses autores está disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf>. Acesso em 01/12/2016.

a valorização da cultura local das comunidades e do alunado, ressaltando a necessidade de adequação aos desafios das sociedades globalizadas, as quais exigem novos tipos de letramentos.

No entanto, embora identifiquem esses pontos favoráveis, os autores declaram que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), particularmente os PCN+ (Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias) “não chegam a referenciar, de maneira satisfatória, as mudanças de estrutura, organização, gestão e práticas didáticas que seriam necessárias para a realização dos princípios e diretrizes expostos nos documentos legais” (ROJO; MOITA LOPES, 2004, p. 14).

O fato é que o texto dos PCNEM não foi muito claro em relação ao seu interlocutor, o que fez com que ficasse bastante teórico e de difícil compreensão e, por isso, houve a necessidade de uma nova publicação para explicar melhor o que se queria dizer: surgem os PCN+. Na introdução, esse outro texto deixa clara a sua função:

Esta publicação traz orientações educacionais que, sem qualquer pretensão normativa, buscam contribuir para a implementação das reformas educacionais definidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) e regulamentadas por Diretrizes do Conselho Nacional de Educação. Entre seus objetivos centrais está o de *facilitar a organização do trabalho escolar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Para isso, explicita a articulação das competências gerais que se deseja promover com os conhecimentos disciplinares e seus conceitos estruturantes e apresenta, ainda, um conjunto de *sugestões de práticas educativas e de organização dos currículos, coerentes com essa articulação*. Além de abrir um diálogo sobre o projeto pedagógico escolar e de apoiar o professor em seu trabalho nas disciplinas, o texto traz elementos para a continuidade da formação profissional docente na escola.

(PCN+, 2002b, p. 7, grifos nossos)

No entanto, mesmo publicando esse novo texto, além de não satisfazer as necessidades de esclarecimentos sobre os pontos mencionados (estrutura, organização, gestão e práticas didáticas), outro fator se observa: “a incoerência entre as visões de ensino-aprendizagem e de linguagem, língua e discurso presentes nos dois documentos que deveriam ser complementares” (ROJO; MOITA LOPES, 2004, p. 15). Para os fins que essa pesquisa se propõe, focalizaremos a incoerência entre as visões de língua(gem) dos PCNEM e dos PCN+.

Os PCNEM, após sua introdução, mostram as bases legais e as diretrizes para o novo Ensino Médio. Na parte II (Linguagem, Códigos e suas Tecnologias), inicia-se

a exposição sobre o sentido do aprendizado na área e definindo a linguagem como:

A principal razão, de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. A linguagem é uma herança social, uma 'realidade primeira', que, uma vez assimilada, envolve os indivíduos e faz com que as estruturas mentais, emocionais e perceptivas sejam reguladas pelo seu simbolismo.[...]  
Ela é roda inventada, que movimenta o homem e é movimentada pelo homem. Produto e produção cultural, nascida por força das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo.  
(PCNEM, 2002a, p. 125)

Por meio do excerto acima, é possível ver a linguagem concebida numa perspectiva que se aproxima da enunciativo-discursiva<sup>28</sup> e isso é indiciado quando menciona “produção de sentido” e “simbolismo”. De um modo geral, na perspectiva enunciativo-discursiva, a linguagem é entendida como uma ação em que os sujeitos ativos (re)constróem o mundo discursivamente. Nessa construção, a relação entre linguagem e mundo não se dá de maneira direta e objetiva, ao contrário, ela revela discursivamente a valoração social sobre objetos, coisas, pessoas, fatos e outros, sendo sua natureza, portanto, simbólica. Por isso, a compreensão, ao se construir no processo de interlocução, leva em conta o reconhecimento dos recursos linguísticos levantados no ato interlocutivo. Além de reconhecê-los, para compreendê-los, são necessários elementos que nem sempre estão explícitos. Os recursos linguísticos, por vezes, nos levam ao acionamento do que lhes é “exterior” e isso se integra como parte constitutiva da compreensão.

A conclusão necessária dessas ações (reconhecimento e compreensão) é que

[...] a língua não se constitui por um conjunto de recursos expressivos formal e semanticamente determinados, mas somente relativamente determinados, porque se assim não fosse seria impossível o jogo entre reconhecimento e compreensão. A língua, reduzida a si própria, somente poderia ser repetição, a correlação necessária entre a língua e seu exterior é que lhe permite funcionar nas situações da cadeia infinita de enunciados em que vivemos e cujas dobras estamos sempre tentando des-velar.  
(GERALDI, 2010, p. 72)

No decorrer do texto dos PCNEM, a perspectiva enunciativo-discursiva continua sendo apresentada trazendo também as concepções de *dialogia*,

---

<sup>28</sup> Uma observação quanto à compreensão da linguagem como “sistemas arbitrários de representação”, definição bem saussureana. Conforme bem notaram Rojo e Moita Lopes (2004) “nem todas as linguagens se organizam por signos ou sistemas arbitrários. Muitas são simbólicas e pelo menos parcialmente motivadas, como é o caso das imagens e das linguagens das artes plásticas. Este erro é corrigido nos PCN+ (pp. 39-40).”

*intersubjetividade, historicidade e novidade* (dado e novo). Os fragmentos abaixo exemplificam essas concepções:

O caráter dialógico das linguagens impõe uma visão muito além do ato comunicativo superficial e imediato. Os significados embutidos em cada particularidade devem ser recuperados pelo estudo histórico, social e cultural dos símbolos que permeiam o cotidiano.

(PCNEM, 2002a, p. 126)

[...] ao compreender a linguagem como interação social, amplia o conhecimento do outro e de si próprio, aproximando-se cada vez mais do entendimento mútuo.

(PCNEM, 2002a, p. 130)

Toda experiência construída no passado deve ser analisada, em busca das relações que estabelece com o presente e o devir. Partilhar conhecimento socialmente instituído, aquilo que foi herdado do passado, é apenas o começo do reconhecimento da parte que cabe a cada um no processo histórico, o dado.

(PCNEM, 2002a, p. 127)

A partir desse ponto de vista, quando o documento oficial trata especificamente de Português como uma das disciplinas que compõem a área de conhecimento Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, *texto e língua* são definidos da seguinte maneira:

A língua compreendida como linguagem que constrói e 'desconstrói' significados sociais. A língua situada no emaranhado de relações humanas, nas quais o aluno está presente e mergulhado. Não a língua divorciada do contexto social vivido. Sendo dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar.

(PCNEM, 2002a, p. 138)

A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico.

(PCNEM, 2002a, p. 139)

Todavia, embora o texto se baseie teoricamente na enunciação-discursividade, no seu desenvolvimento, quando se trata das competências e habilidades a serem desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa, ou seja, o que se espera que o aluno tenha adquirido ao final de seus estudos em língua portuguesa, há de se fazer algumas problematizações.

A primeira é o próprio conceito de competências e habilidades que, conforme são abordados, parecem resultado de uma mente que se constrói, pensa e se desenvolve sozinha por meio da assimilação. Sem fundamento sociológico, essas



capacidades humanas se reduzem a mero artefato psíquico que acompanha a existência humana.

A segunda (tão severa quanto a primeira e, talvez, uma decorrência dela) é a de que a competência “contextualização socio-cultural” vem separada de “investigação e compreensão” e “representação e comunicação”. Numa visão de linguagem em que os seus efeitos de sentido não podem ser separados de seu contexto de produção, separar a compreensão e a produção dos discursos de sua contextualização sociocultural soa como uma divisão inaceitável” (ROJO; MOITA LOPES, 2004, p. 29).

A terceira é que as competências para disciplina são exatamente as mesmas das competências da área, o que não contribui em nada na concretização do documento. Por fim, focalizando muito a linguagem verbal (oral ou escrita), o texto não se mostra muito aberto para a multimodalidade, letramento muito necessário nas sociedades modernas que, além do texto verbal, traz o movimento, a música, o gráfico, a tabela, as cores e tantos outros recursos para a produção de sentido, como já mostrado na experiência com os pibidianos.

Ao final da leitura desse documento, compreendemos que, embora seu destinatário tenha sido supostamente a escola, o seu estilo de escrita se parece mais com um texto para a academia que, vez ou outra, tenta aproximar o seu conteúdo dos sujeitos agentes na escola, como o/a professor/a. Daí o caráter hermético que dele emerge, afinal, a perspectiva enunciativo-discursiva bakhtiniana era relativamente nova no contexto acadêmico brasileiro e o/a(s) professores/as, que já haviam se formado ou que estavam em processo de formação, dificilmente tiveram acesso a esse saber, uma vez que o currículo dos cursos de Letras, até então, era bastante estruturalista/formalista. Como poderia, então, o/a professor/a ser um agente parceiro nesse novo Ensino Médio se esse outro olhar para as questões de língua(gem) não era de seu conhecimento? Difícil imaginar que o currículo praticado seria transformado nessas condições.

Nas entrevistas, a professora M.F., a segunda com mais tempo de docência e cuja formação e carreira passou por esse período de transição de uma epistemologia para outra, retomou um pouco dessas dificuldades apontadas ao declarar:

## Enunciado 05

[...] linguística era uma ciência muito nova naquela época. [...] Eu estudei linguística na faculdade, mas era uma linguística diferente, (...), não tinha essa, é: como que chama essa da leitura, semântica não focava tanto, né? [...] não é fácil, então eu acredito que essas mudanças elas ocorram assim, gradativamente, pode ser que daqui pra frente você tenha uma outra realidade, mais é um processo, a história toda também é um processo, nada ocorre de uma hora pra outra [...]

Conforme já dito, um meio usado para sanar esse fosso no PCNEM (2002a) foi a publicação dos PCN+ Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2002b). Nesse segundo texto, percebemos que a tentativa de exposição mais clara dos pressupostos teóricos é mais bem-sucedida, pois, ao longo do texto, encontramos vários exemplos que servem para deixar claros os conceitos que são apresentados.

Se nesse texto é possível ver maior clareza na exposição, o que é favorável ao seu interlocutor (os agentes da escola), não se pode dizer o mesmo em relação à coerência entre os pressupostos teóricos.

Segundo Rojo e Moita Lopes (2004, p. 32),

[...] a dinâmica de se abrir espaço para o currículo consolidado é ainda mais visível neste segundo documento, que, por isso, dissona da visão de linguagem e língua apresentada nos PCNEM e apresenta uma operacionalização que mantém uma abordagem enciclopédica e pouco significativa do trato da(s) linguagem(ns).

Mas, em que podemos ver essa dissonância de visão de linguagem entre os PCN+ e os PCNEM indicada pelos autores?

Os PCN+ (2002b, p. 26) “declaram que o grande objeto de estudo são as várias linguagens e os códigos por elas estruturados, nas manifestações particulares que deles se valem (textos) para estabelecer diferentes formas de comunicação”. Para que esse estudo ocorra, o documento apresenta uma gama de conceitos estruturantes a serem trabalhados nos três eixos apresentados pelos PCNEM, quais sejam: *representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural*. Ocorre aqui, mais uma vez, a explícita separação entre as condições de produção de um texto e sua compreensão, agora não apenas nas divisões dos eixos, mas também no que seria sua operacionalização. Com declarações como “conhecer e utilizar eficazmente procedimentos de análise textual (lato sensu)” e “dominar os

componentes estruturais das diversas linguagens e seus arranjos possíveis, o conhecimento de alguns conceitos de sociolinguística” os PCN+ vão entoando uma visão de língua(gem) muito mais próxima das análises estruturalistas (com uma pequena digressão para a sociolinguística) do que enunciativo-discursiva.

Isso fica mais claro ainda quando analisamos os conceitos estruturantes que compõem as competências de *representação e comunicação*: verbal, não-verbal e digital; signo e símbolo; denotação e conotação; gramática; texto e interlocução, significação, dialogismo.

Ao iniciar o tópico “verbal e não-verbal”, o texto diz que a linguagem é “todo sistema que se utiliza de signos e que serve como meio de comunicação” (PCN+, 2002b, p. 39). Por trás de uma declaração como essa está a concepção estruturalista de linguagem e a teoria da comunicação, destacando, principalmente, a concepção instrumental de linguagem. Tal declaração, portanto, se contrapõe totalmente à perspectiva enunciativo-discursiva e nos remete de volta aos anos 1960 e 1970.

Outro conceito estruturante que é apresentado nos PCN+ e também é um tanto distante do ponto de vista enunciativo-discursivo, é o de texto. Para o documento, “texto é qualquer manifestação articulada que se veicula por linguagens. Sendo ele o elemento mínimo de qualquer situação de interlocução, sua organização segue padrões formais que devem ser compreendidos para que essa interlocução se efetive” (PCN+, 2002b, p. 44).

Nessa definição, observamos uma noção formalista/estruturalista na defesa da necessidade de compreender a forma para que a interlocução se efetive. Ocorre que compreender os padrões formais não traz consigo a certeza de interação. A interação é, por sua natureza, dialógica. Com isso, queremos dizer que todo texto é escrito por alguém para alguém, sempre há um endereçamento. Além disso, o texto como lugar de interação mostra a natureza simbólica da linguagem por ser *locus* privilegiado de entonação de valores sociais. Ao interagirem o *eu* e *outro* no texto, esses valores que são socialmente construídos, compartilhados e transformados ao longo dos anos, são colocados frente a frente e uma arena valorativa dialógica se constrói. Para além da superfície linguística, interagir com/no texto significa levar em conta as condições socio-históricas que o subjazem e fazem aquela “forma” se manifestar. Na enunciação, forma e conteúdo não se separam.

Diante dessas considerações, é possível considerar os PCN+, teoricamente, mostrou-se dissonante do PCNEM. E, por mais que no PCN+ apareça o conceito

estruturante “interlocução, significação, dialogismo”, que aparentemente é o mais próximo da perspectiva enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin, a exposição nesse tópico não faz referência clara a essa teoria, base epistêmica que parece subjazer o PCNEM.

Endossando o que foi dito até esse ponto, encontramos também nos PCN+ excertos como “a comunicação não é um fenômeno de mão única; supõe um esquema reversível e interacional entre os interlocutores” (PCN+, 2002b, p. 34) e “o conceito [de texto] também se relaciona com o de intertextualidade, indispensável para a compreensão do diálogo que alimenta a dinâmica da cultura em todos os campos do saber – especialmente no que diz respeito às noções de tradição e ruptura” (PCN+, 2002b, p. 34). Esses fragmentos nos mostram que o documento, mais uma vez, embora esteja supostamente trabalhando com a teoria enunciativo-discursiva, não a sustenta de maneira adequada, afinal, ao dizer que a comunicação é um esquema reversível entre interlocutores, nos leva aos princípios da Teoria Comunicativa e à Saussure e, ao afirmar que a intertextualidade é elemento necessário para compreensão, concebe o texto sob a perspectiva textual e acaba por limitar a interdiscursividade (ou dialogicidade, nos termos do Círculo de Bakhtin) própria dos textos ao fenômeno da intertextualidade (cf. ROJO; MOITA LOPES, 2004).

Diante disso, afirmamos com Rojo e Moita Lopes (2004, p. 36) que

[...] em resumo, os PCN+, ao fazerem uma tentativa de operacionalização deixada de lado pelos PCNEM, recorrem a uma diversidade eclética de teorias, já impregnadas na cultura de senso comum das escolas, e organizam o ensino de maneira bastante disciplinar e próxima ao currículo consolidado nas práticas.

Por meio desses documentos oficiais é possível compreender que, embora em um primeiro momento proponham uma política linguística/pedagógica baseando-se na perspectiva enunciativo-discursiva, a qual atenderia de maneira mais satisfatória o projeto de uma educação cidadã, tal política não foi sustentada devidamente nos PCN+, que acabou perpetuando as concepções de língua(gem) que já estavam presentes no currículo praticado na escola no século XX, e ainda estão vivas nela, no século XXI, conforme o enunciado dos/as professores/as mostram nas entrevistas.

As entrevistas estabelecem um diálogo interessante a esse respeito. Mesmo os/as professores/as não tendo em sua formação inicial a aproximação com a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, as falas dos/as professores/as

mostram que eles tiveram acesso à essa perspectiva de alguma forma, ainda que não por meio de formação continuada em serviço, uma vez que ela não faz parte de sua realidade de trabalho. Mas, no diálogo estabelecido, uma fala do professor V. aponta o mais provável caminho que foi percorrido para que os conceitos da corrente enunciativo-discursiva chegassem até ao docente: o livro didático de língua portuguesa.

#### Enunciado 06

Eu fui um péssimo aluno de linguística ((ri)). Eu fui descobrir essa parte de gêneros na prática, depois já de professor/.../ quando, não na parte introdutória, o próprio material didático ele vai dividir os capítulos de produção de texto em gêneros (...).

Toda essa discussão sobre os conceitos teórico-metodológicos nos documentos oficiais se mostram importantes porque veremos, em seguida, que essas contradições e limiaridades se estendem até os dias atuais. Na busca de uma compreensão dialógica do enunciado dos/as, a historicidade de seu existir iluminará o sentido que podemos construir sobre língua(gem) e gêneros do discurso que eles/as entoam a valoração.

Retomando à legislação.

Com a publicação da LDB de 1996 e a publicação dos PCNEM, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram lançadas reafirmando que essa é uma etapa indispensável de escolarização dos jovens e deve garantir uma formação básica que associasse finalidades que estavam desassociadas, tais como consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, preparação básica para o trabalho e cidadania, aprimoramento do educando como pessoa humana e a compreensão do fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos. Partindo do pressuposto que essa parte da educação básica deve desenvolver conhecimentos considerados essenciais para o desenvolvimento da cidadania, eles são avaliados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O Ensino Médio foi incluído no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1995 e, dois anos mais tarde, é realizada a sua primeira edição. A princípio, a participação dos estudantes nessa avaliação era facultativa e paga, o que

resultou em falta de adesão. No entanto, com a adoção dos resultados do ENEM pelas universidades e faculdades para ingresso em curso superior e a gratuidade na participação para os alunos da rede pública, o exame ganha grande visibilidade no cenário nacional e consegue se impor como sistema de avaliação.

É importante enunciar que a prova de redação do Enem, e todas as suas implicações e repercussões, parece ir na contramão das concepções de língua(gem), texto, sujeito, que encontramos nos documentos oficiais, desde os PCN. Portanto, há uma contradição importante aqui que afeta o trabalho do/a professor/a, como veremos.

Uma consequência dessa avaliação em grande escala é que ela acaba

[...] por influenciar na definição do perfil pretendido para o aluno dessa etapa de ensino, sobretudo quando uma delas apresenta como alternativa ao vestibular. Ao mesmo tempo, admitem que determinados saberes e objetos de ensino são mais relevantes do que outro e, por isso mesmo, merecem ser avaliados, os exames sinalizam para a proposta curricular básica a ser priorizada nas unidades escolares.

(MARCUSCHI, B., 2006, p. 59)

É nessa escolha de prioridade que o ensino de escrita se movimenta no Ensino Médio rumo às práticas para a produção do texto dissertativo-argumentativo nos moldes do ENEM. A finalidade da escrita, nessa etapa de ensino, se torna o domínio desse gênero.

#### Enunciado 07

olha meu plano de ensino é um ponto a parte eu acho, porque depois de eu ter sido muito criticado, eu sentei aqui nas férias eu fiquei cinco dias fazendo plano de ensino, e aí eu puxei tudo, meu plano de ensino tem CDC, tem PAEBES, tem ENEM, tá tudo tabelado assim, tudo cruzado/.../ então fez diferença, como fez diferença também puxar pro ENEM, fez diferença tudo, né?! (Professor V.)

Mas como se caracteriza o objeto de ensino gênero dissertativo-argumentativo nos moldes do ENEM?

Vidon (2016, p. 2831) defende que, antagonicamente à perspectiva enunciativo-discursiva pretendida pelos PCNs, “a proposta de redação do ENEM se concentra na *velha* dissertação” cujo processo de construção do enunciado abstrai o enunciador e o destinatário de uma interação dialógica e interessada, cujo espaço-

tempo em que a arquitetônica do enunciado é construída são dessituados e cujo sujeito enunciativo é desencarnado da concretude da vida. Na de redação do ENEM, é como se esses aspectos de natureza discursiva não fossem constitutivos da enunciação e, ao invés de fortalecer o ato responsável do existir dos *eus* que escrevem, institui o apagamento, sua *dessubjetivação*.

O texto dissertativo tem suas raízes estabelecidas na Idade Média e Renascimento, sendo que no século XIX, com o auge do pensamento positivista, esse tipo de texto chega no seu ápice. Com a grande valoração positiva estabelecida ao método científico, o texto dissertativo se torna o lugar ideal de clareza na exposição das ideias e demonstração de métodos desse sujeito moderno racional, lógico e abstrato que, agora, possui a prensa, o livro e o desenvolvimento de uma cultura cada vez para letrada (VIDON, 2016, p. 2833).

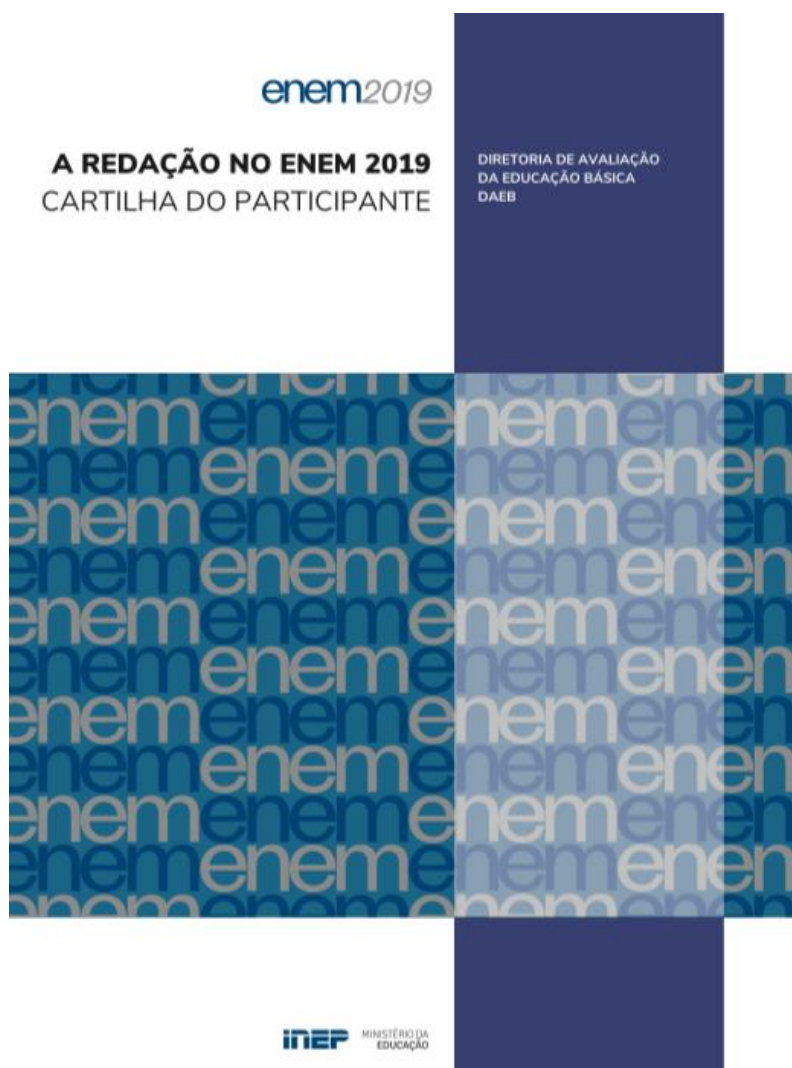
Assim, no mundo moderno, a representação do conhecimento sob formato de texto escrito e, também, do livro teria proporcionado o desenvolvimento pedagógico da argumentação, com ênfase no aspecto inteligível do texto para tornar o conhecimento mais acessível. Torna-se, desse modo, possível uma sequenciação (um layout) do conhecimento, através de páginas, parágrafos, capítulos, tópicos, por um lado, no caso do livro, e a introdução, desenvolvimento e conclusão, por outro, no caso do texto, produzindo, assim, um efeito de maior clareza, coerência e objetividade na apreensão da argumentação textual.

É dessa historicidade que Vidon (2016) postula a hipótese de que a redação dissertativa é constituída por um pensamento moderno no qual a textualização do conhecimento por meio da escrita deve seguir critérios objetivos tais como neutralidade, clareza e logicidade. Na esteira do pensamento moderno e racionalista, que tenta apagar os sujeitos em suas criações verbais, que encontramos a proposta de redação do ENEM.

Um indício que encontramos desse sujeito, dessubjetivado e racionalista que o gênero dissertativo-argumentativo nos moldes do ENEM requer, está na Cartilha do Participante do ENEM (2019).

Essa publicação, conforme o próprio texto diz, tem o objetivo de apresentar “dicas importantes para produzir uma boa redação no dia do Exame. Além disso, traz exemplos de redações do Enem 2018 que obtiveram nota máxima. Tudo isso para que você possa ver na prática como essas orientações devem ser utilizadas” (INEP/MEC, 2019, p.3).

Figura 3 – Cartilha do participante do ENEM 2019



Fonte:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2019/redacao\\_enem2019\\_cartilha\\_participante.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/redacao_enem2019_cartilha_participante.pdf). Acesso em: 05 de março de 2020

O fato é que as palavras, enquanto signo ideológico, funcionam como agente e memória social, assim, quando lemos *cartilha* nessa publicação, podemos resgatar significações estabelecidas socio-historicamente na educação brasileira. A *cartilha*, no mínimo, nos remete ao início de nossa República que, no processo de nacionalização do livro didático e expansão do mercado editorial, teve esse tipo de texto largamente utilizado nas escolas até o século XX e, embora tenha sofrido alterações ao longo dos mais de cem anos de sua utilização, conservou certas concepções de linguagem, texto, leitura e escrita efetivamente operantes que, segundo Moratti (2000, p.48), podem ser assim resumidas:



leitura e escrita: instrumentos de aquisição de conteúdos escolares, cuja finalidade e cuja utilidade se encerram nos limites da própria situação escolar, ou seja, de ensino e aprendizagem.

texto: conjunto de frases, por vezes com nexos sintáticos entre si, constituído de palavras escolhidas de acordo com o nível de dificuldade adequado ao momento de aprendizagem.

linguagem/língua: expressão do pensamento e instrumento de comunicação, cujo funcionamento assume características especificamente voltadas para a situação de ensino e aprendizagem escolares.

É dessa concepção autônoma de letramento (cf. STREET, 1984), que também se faz presente nas concepções sobre linguagem e sujeito do/a(s) professores/as do Ensino Médio, conforme já foi enunciado, é que encontramos o enunciado a seguir na Cartilha (2019, p.7) do participante:

Figura 4 – Texto dissertativo–argumentativo do ENEM 2019

Caro participante,

Você está se preparando para realizar o Enem 2019, constituído por quatro provas objetivas e uma prova de redação.

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma **tese** – uma opinião a respeito do **tema** proposto –, apoiada em **argumentos** consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da língua portuguesa. Você também deverá elaborar uma **proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto** que respeite os direitos humanos.

TEMA  
↓  
TESE  
↓  
ARGUMENTOS  
↓  
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Fonte:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2019/redacao\\_enem2019\\_cartilha\\_participante.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/redacao_enem2019_cartilha_participante.pdf). Acesso em: 05 de março de 2020

Nesse excerto, o INEP/MEC ressalta a concepção de texto como um produto final ao restringir a enunciação a ser realizada pelo aluno a “tipo dissertativo-argumentativo”, estruturado com coerência e coesão em uma unidade textual. Para quem o texto é um produto, questões discursivas como estabelecer interação com um interlocutor realmente interessado, ter razões para dizer, ter o que dizer, assumir-se como sujeito de seu enunciado e pensar na relação entre a forma e o conteúdo valorativo a ser construído na criação verbal são tão irrelevantes que não são, sequer, enunciadas nessa Cartilha. Basta ter uma tese sobre um assunto (tema), escolher os argumentos e apresentar uma possível intervenção. Nessa perspectiva, quem pensa bem, logo, escreve bem. O que dizer, como dizer e sob qual perspectiva deve ser dito está tudo determinado para o aluno candidato, basta apenas se encaixar nesse molde. A *dessubjetivação*, apontada por Vidon (2016), já se mostra constituinte nessa prática de letramento escolar.

Conforme foi apontando anteriormente, o gênero dissertativo-argumentativo nos moldes do ENEM<sup>29</sup> foi assim nomeado pelo/a(s) professor/a(s) cujas vozes dialogam nessa pesquisa. A palavra molde ou forma do ENEM, que foi recorrentemente mencionada, já nos indica que esse gênero dissertativo-argumentativo não circula em outros campos de atuação humana, ao contrário, é típico do ENEM, portanto, é um gênero produzido exclusivamente no campo ideológico da educação. Isso mostra que, ainda que outros gêneros do discurso sejam apresentados aos alunos durante a sua trajetória acadêmica, na etapa final de seu estudo, o que é validado por esse campo é a redação que fica presa ao seu próprio campo. E, para acessar ao ensino superior da maior parte das universidades federais do país (e até de algumas particulares) só se alcançará êxito se o aluno dominar esse gênero discursivo que, como tal, reflete e refrata uma porção da realidade e valora os atos linguísticos mais como uma camisa de força do que como uma estética de criação verbal.

Esse gênero dissertativo-argumentativo nos moldes do ENEM trilha caminhos que estão na contramão de uma perspectiva discursiva dialógica e de letramentos uma vez que, ao invés de fortalecer a aproximação entre a escola e os outros campos de atividade humana com suas práticas sociais e discursivas, solidifica o letramento

---

<sup>29</sup> É importante observar que, apesar da concepção de texto da Cartilha do Enem, e da própria prova de redação do Enem, ser tipológica (ou seja, trabalha na perspectiva tripartite de texto: narrativo, descritivo, dissertativo), a realização concreta dos textos se dá sob a forma de um gênero discursivo.

meramente escolar, pois escolariza os usos da linguagem e restringe o letramento a algumas capacidades cognitivas de leitura e escrita restritas ao contexto da escola. Trata-se “uma prática *burocratizada* da leitura e da escrita, processo e produto da escolarização” (JURADO e ROJO, 2006, p.42).

Refletir sobre essas questões é de grande relevância porque assumir a perspectiva dialógica de linguagem como referencial teórico-metodológico nessa pesquisa, a fim de compreender o trabalho do/a(s) professores/as de Língua Portuguesa do Ensino Médio e, conseqüentemente, esse objeto de ensino (redação dissertativo-argumentativa nos moldes do ENEM), juntamente com as práticas realizadas na escola não pode se restringir a apontar dicotomias como tipo textual x gênero discursivo ou ensino tradicional x ensino moderno. Ao contrário disso, é necessário questionar o que está na arena ideológica dessas práticas de linguagem na escola que acabam construindo modelos didáticos, elegendo os objetos de ensino e orientando o planejamento da aula. Dessa forma, não questionamos se a redação do ENEM é um gênero discursivo, até porque só nos comunicamos por meio de gêneros. Ao nosso ver, é necessário compreender quais são os valores que desse modo de refratar a realidade por meio da linguagem. É isso que procuramos mostrar nessa compreensão.

O afunilamento para o gênero dissertativo-argumentativo nos moldes do ENEM leva à perda de interação com um *outro* que busque uma leitura dialógica dos textos produzidos pelos alunos. Isso pode ser notado em enunciados como os abaixo, os quais revelam a centralização do ensino nesse gênero e a falta de circulação dos mesmos (ainda que apenas em contexto escolar), pois são registrados no caderno de redação ou arquivados em pastas formando uma coletânea produzida pelos alunos.

#### Enunciado 08

aí eu vou pro texto argumentativo-dissertativo. (Professora M.A)

#### Enunciado 09

a preocupação hoje, a cobrança hoje é mais produção de texto. (Professora R)

## Enunciado 10

(...) é igual que eu falei com os meninos assim, para os meninos do terceiro ano né, falei assim, olha, eu apresentei a redação, está indo para o terceiro né, o que que é redação do Enem, o que é avaliado na redação do Enem? Vamos conhecer as competências, as cinco competências (...). (Professor S.)

## Enunciado 11

(...) eu tô com dois terceiros a tarde, então é dissertação em cima de dissertação (...). (Professora W.)

## Enunciado 12

(...) aí a menina falou assim: “por que que essa besteirada de ficar lendo livro?” Aí eu peguei e falei com ela assim: “você vai produzir uma redação do Enem como, no seu achismo, no seu básico nada?” (...). (Professor S.)

## Enunciado 13

(...) como é terceiro ano nosso foco é sempre o ENEM, então a redação nos moldes do ENEM (...). (Professora C.)

## Enunciado 14

tem uma coletânea de textos, eu peço que eles tragam um caderninho só pra texto, pra não ficar dentro da matéria de língua portuguesa, é separado. (Professora Y.)

## Enunciado 15

(...) eu coloquei pra eles desde o primeiro trimestre, que nós faríamos ao longo do ano letivo uma coletaneazinha dos textos deles (...). (Professora C.)

Realizado, então, o resgate da historicidade da língua portuguesa e da escrita como objetos de ensino, passemos à compreensão de quem é o sujeito professor que enuncia, o qual buscamos compreender.

### 3.2 O SER EXPRESSIVO E FALANTE: QUEM É O SUJEITO PROFESSOR/A QUE ENUNCIA?

O ser expressivo e falante cuja voz enuncia nessa pesquisa é o sujeito professor/a que, nas entrevistas, revelou um pouco de si e de sua história. Conhecê-lo/la, saber um pouco de sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional é necessário para a compreensão da realidade que hoje ele/a vivencia, afinal, o aqui e agora de sua existência está impregnado de sua historicidade e do grande tempo que o constitui.

O uso de relatos pessoais para reconstruir uma experiência, segundo Kramer (2003), é uma estratégia metodológica já conhecida e descrita na bibliografia de autores como Goodson (1992) e Nóvia (1991,1992). No entanto, quando se desenvolve essas narrativas em grupo, o que se nota é que as trajetórias se entrecruzam e, por isso, é comum encontrar fatos, experiências, personagens e cenas coincidentes que aparecem no relato de outro, com o significado semelhante ou diferente, mas que, no final, nos dá condições de compreender o todo do grupo pesquisado. Todavia, é importante ressaltar que esse entrecruzamento não diminui a heterogeneidade do grupo.

As entrevistas foram desenvolvidas nas cidades selecionadas – Mucurici, Montanha, Pinheiro, Nova Venécia e São Mateus – conforme os critérios apresentados no capítulo primeiro. Elas ocorreram dentro das escolas, em alguma sala disponível no dia agendado e, embora esta pesquisadora tenha buscado diminuir a hierarquia que possivelmente pudesse se estabelecer entre pesquisador e pesquisado/a, no início dos encontros sempre havia um constrangimento pelo fato de ser gravado o áudio. No entanto, com a interação interessada entre os pares e a pesquisadora, essa tensão logo se dissipou.

Os quinze professores entrevistados são todos do interior do estado do Espírito Santo. A maioria cursou o ensino fundamental e médio em escolas públicas e, embora alguns tenham recebido incentivos em ambiente familiar ou religioso para inserção no mundo da escrita, a escola se constituiu a principal agência de letramento em suas vidas.

Os relatos sobre as produções escritas ao longo de suas trajetórias estudantis no ensino básico, para a maioria dos/as professores/as, constam com poucas memórias de momentos destinados para esse fim. A esse respeito, não foi incomum

mencionar as “férias” como assunto abordado em suas redações e o domínio do narrar o predominante. Esse é um dado singular, nos termos de Ginzburg, pois indicia uma concepção de linguagem, como expressão do pensamento, concepção tradicional, escolástica. Essa prática pedagógica também indicia a prática de redação denominada “composição”, que advém da retórica, conforme Bunzen (2006).

#### Enunciado 16

(...) fiz todo ensino básico aqui em Mucurici, (+) mas na minha época não tinha essa preocupação com textos (...) fazia um texto mas era aquele texto, me conta como foi suas férias? Aí você ia lá e escrevia (...)” (Professora Y.)

#### Enunciado 17

é: minhas férias, primeira coisa, chegava no primeiro dia de aula, minhas férias e já sabia, a gente já podia levar pronto de casa que a gente já sabia que aquilo seria cobrado (...). (Professora M.)

#### Enunciado 18

(...) me lembro que quando a gente voltava das férias o tema era como foi suas férias ((ri)) todo mundo tinha que contar como foi as férias, pior, às vezes a gente nem tinha férias, nem tinha muito o que contar e aí haja imaginação pra inventar alguma coisa a respeito daquelas férias que você nem tinha tido, então, a viagem que você nem fez (...) (Professora Ma.)

Na fala de Ma., no exemplo 18, quando menciona o esforço para imaginar um conteúdo para as férias sobre as quais deveria escrever, é possível desvelar uma questão importante referente ao grupo de professores/as entrevistados. Para isso, vamos compreender a valoração dada por Ma. sobre o que seriam as “férias”.

Ao dizer que “nem tinha tido férias” o/a professor/a indicia que esse é um período especial na vida do estudante, no qual acontecimentos que não são rotineiros surgem, como uma viagem, uma programação diferenciada com a família e amigos, por exemplo. Esses fatos inéditos deveriam compor o assunto de sua redação e expressar sua relação valorativa com ele. No entanto, na historicidade de sua vivência, as férias não são como o sujeito valora, portanto, não há o que contar, afinal,

a rotina diária continua a mesma, exceto a frequência à escola. Essa realidade é comum a muitos sujeitos estudantes, particularmente os das escolas públicas, cujas “férias” revelam mais do que um recesso escolar, elas mostram que esse tema atende a certos grupos sociais, não a outros.

É a estratificação social, conforme pensam Bakhtin/Voloshinov, que faz o signo linguístico “férias” ser revestido de ideologia e apontar para a realidade e, ao fazê-lo, a refrata conforme os valores dos grupos sociais (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1999 [1929]). Dessa forma, as monótonas “férias” vividas pelo então sujeito estudante, que hoje é professor/a, podem ser melhor compreendidas quando ele/a fala sobre sua trajetória de vida:

#### Enunciado 19

(...) não vou dizer que foi uma trajetória muito fácil, a nossa situação financeira às vezes não nos proporciona muita facilidade nessa questão de estudo (...). (Professor/a Ma.)

A falta de recursos financeiros, portanto, além de dificultar o acesso aos estudos, limitou também a vivência das férias conforme Ma. valora. Essa limitação financeira da família é um dado que atravessa os enunciados de outros/as professores/as quando mencionam sobre as dificuldades para investir em um curso pré-vestibular ou no pagamento da mensalidade da graduação. Assim, é possível depreender das discursivizações sobre suas trajetórias pessoais durante as entrevistas, que os/as professores/as são filhos de classe trabalhadora, sem grandes suportes financeiros.

Outro dado possível de observar na voz da professora Ma. é a respeito da relação do aluno com o texto escrito. Na falta de vivência concreta coerente com o acento valorativo que é atribuído às férias, objeto de discurso em sua redação (tema da enunciação, cf. MFL), ela relata que saía da concretude de sua vida e ia em direção ao plano da imaginação, porque somente nele seria possível conseguir conteúdo para o que estava sendo proposto. Nesse movimento, sua escrita se torna pura abstração e, com isso, não encontra lugar no texto o acento valorativo que ele/a realmente poderia entoar a partir do lugar social que ocupa, afinal, não é a refração da realidade

do sujeito aluno Ma. que se mostra no texto, é um *outro*, abstratamente construído, alheio, distante e até estranho à existência do/a aluno/a.

Oriundos de escola básica pública, a formação no nível de graduação dos/as docentes entrevistados segue caminho contrário no ensino superior. Apenas três (M.F., S. e V.) licenciaram-se em Letras pela UFES. Os outros doze cursaram a licenciatura em faculdades particulares, sendo a UNIVEN (atual Multivix) a instituição frequentada pela maioria. Nesse ponto, há uma situação delicada para licenciar-se em Letras em universidades públicas. Advindos de família sem grandes recursos financeiros, a migração para a capital (ou outro estado) é um entrave para estudar na UFES e, como desdobramento disso, o contato com novos conhecimentos oriundos de pesquisas em iniciação científica, mestrado e doutorado ficam muito distantes do professora do interior. Assim, de um modo geral, a produção de conhecimento realizada pela UFES alcança muito pouco o Norte do Espírito Santo<sup>30</sup>.

O olhar inicial dos professores, no momento de escolher o curso de graduação, não foi direcionado diretamente para a licenciatura em Letras. A escolha por essa formação, portanto, não foi, para a maioria, necessariamente pelo desejo de ser professor. Ao contrário, ao reconstruírem discursivamente suas histórias e como Letras passou a fazer parte de suas vidas, o custo mais acessível da mensalidade (fator predominante que ratifica o pertencimento dos/as professores/as pesquisados/as à classe trabalhadora), a menor concorrência no vestibular ou desconhecimento da finalidade da licenciatura é que conduziram esses sujeitos às Letras, ensino superior que lhes foi possível, mas não desejado, conforme vemos a seguir:

#### Enunciado 20

(...) eu não dava aula, trabalhava no banco, eu não queria ser professor, (...) não tinha como eu ir para Vitória. (Professor S.)

---

<sup>30</sup> É importante destacar que o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) oferece desde o ano de 2011 o curso de licenciatura em Letras na modalidade EAD, além disso, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), *campus* São Mateus, tem ofertado pós-graduação em Educação Básica desde 2013. Essas duas possibilidades têm feito que, aos poucos, os centros de pesquisa alcancem o interior.



## Enunciado 21

não escolhi o curso Letras porque eu queria fazer Letras, o restante caiu de paraquedas porque eu não tinha outro curso, (...) a bolsa só dava aquele curso, você tá entendendo?! (Professora C.)

## Enunciado 22

não tinha vontade de ser professora de jeito nenhum, mas a faculdade mais barata era letras, então foi o que eu podia pagar, eu fiz. (Professora Ke.)

## Enunciado 23

quando eu terminei o ensino médio eu tinha um livrinho escrito, assim, né, na minha cabeça, eu queria ser escritor e a faculdade que mais se aproxima disso no Brasil é a de Letras, então fui estudar para aprender literatura, para aprender, aí eu vi que eu era escritor ruim ((ri)). (Professor V.)

## Enunciado 24

eu estou aqui por acaso, (...) não queria fazer Letras, não queria ser professor/a, eu fiz três vestibulares (...) aí tinha três opções (...) tudo bem, coloquei lá psicologia primeira opção e coloquei história pra terceira, porque eu gostava muito de história, aí minha amiga “e aí você colocou a segunda opção aí?” eu falei não, “ah põe Letras aí, quem sabe a gente não passa e vai?! (Professora M.F.)

Ao contrário de Silva (2012) que, ao entrevistar professores licenciados em Letras- EaD pela Universidade Federal de Santa Catarina, encontrou a identificação pessoal com a disciplina de Língua Portuguesa e com o estudo formal; a possibilidade de retorno aos estudos formais; a valoração sobre a universidade pública federal, objetivos profissionais outros e opção profissional pela docência como motivação para cursar a licenciatura, nesta pesquisa a valoração positiva para a docência não foi encontrada e até um certo tom de lamento pode-se ouvir nos dizeres dos professores ao falarem sobre a escolha pela licenciatura.

Essa falta de interesse por cursos para formação docente fez com que se tornasse um lugar-comum dizer que há uma “crise na licenciatura” em nossos dias (cf. ARANHA e SOUZA, 2013, p. 69). Partindo da tese de Sergio Paulo Rouanet (1993) de que a crise da modernidade é uma crise da civilização, Aranha e Souza (2013, p.70) consideram que se

entendermos que a forma escolar predominante nos nossos dias se constituiu como parte fundamental desse projeto moderno de civilização, o argumento básico do diagnóstico passa pelo entendimento de que a formação de professores está em crise porque está em crise a escola constituída como parte desse projeto.

Dessa forma, se é possível valorar e compreender que há uma crise na formação de docentes é porque o modelo de escola dos estados nacionais modernos é alvo de severas críticas e instaura um paradoxo: na mesma proporção em que avalia que há crise na educação escolar, mais escolarizadas as civilizações se tornam e, quanto mais acesso têm à escolarização os diversos grupos sociais que por ela lutaram, mais a valoração de fracasso se intensifica.

Mas, o que a história revela que nos faz avaliar negativamente como uma “crise” o aqui e agora da licenciatura? Embora seja muito complexa uma compreensão ética dessa situação, trazer as vozes de Aranha e Souza (2013) para esse diálogo se faz necessário, pois os autores recorrem ao grande tempo para lançar luz para a valoração que hoje se faz da profissão docente.

Os autores consideram que o problema na educação nos dias atuais é estrutural, uma vez que afeta a estrutura constitutiva de uma realidade que se prolonga por anos, e também relacional, pois “a crise é a não realização do projeto ou da promessa e ela é tão mais amplamente sentida quanto maior é a expectativa gerada por essa promessa e a nossa capacidade de julgá-la” (ARANHA e SOUZA 2013, p.71).

O projeto civilizatório da modernidade apontado por Roanet (2003) atribuía à escola um papel muito importante para o desenvolvimento de três valorações basilares: universalidade, individualidade e autonomia. Em termos mais simplificados: esse projeto de sociedade visa todos os seres humanos, os considera como pessoas concretas e aptas a pensarem por si mesmo. Seriam esses os valores presumidos da sociedade moderna que constituiriam suas “istinas” - verdades generalizantes, segundo Bakhtin (2010).

“Dentre todos os ingredientes conceptuais do projeto civilizatório da modernidade, aquele que mais se ligou à escola é o da autonomia intelectual (ARANHA e SOUZA, 2013, p.71). Assim, com um projeto de sociedade que valorizasse a construção humana no mundo e não os desígnios divinos, sistemas de ensino foram criados pelos Estados, a constituição de currículos estabelecida, a construção de ambientes destinados ao ensino realizada e a discussão sobre as melhores formas de ensinar. Nessa esteira, obviamente, a formação de professores/as se tornou imperativo da modernidade a fim de atender à máxima de que a “educação é um direito do cidadão e dever do Estado”.

O problema é que o clima de agitação cultural e a grande transformação midiática que marcaram o mundo ocidental a partir dos anos 1960 retiraram da escola o *locus* da aprendizagem e solaparam as bases sobre as quais se sustentavam os professores para levar adiante o ofício da docência. Foi essa quebra brusca, tanto da instituição como *locus* fundamental da produção e difusão do conhecimento moderno quanto do profissional que ali atuava como seu principal agente, que instaurou essa crise que se arrasta até nossos dias.

(ARANHA e SOUZA 2013, p.75)

Ocorre que, na segunda metade do século XX, a educação se tornou objeto privilegiado de análise para as ciências humanas/sociais e, ao estudá-la de perto, severas críticas foram feitas por compreender que, ao invés da escola cumprir seu papel na construção de sujeitos autônomos, conforme o projeto de sociedade moderna apresentava, no campo ideológico da educação as forças centrípetas para reprodução das ideologias dominantes e das relações sociais já estabelecidas foram as que ganharam fôlego, não as geradoras de novas relações. A promessa de realização das valorações básicas do projeto civilizatório moderno se mostra, então, na instituição escola, um fracasso.

No entanto, no campo ideológico da educação forças centrífugas também se movimentam em seu interior e, um desdobramento delas foi a deslegitimação dos saberes escolarizados e das práticas pedagógicas, tendo em vista que ambos estariam atendendo às ideologias dominantes. Em decorrência disso, “os professores foram jogados no limbo da indefinição curricular e da insegurança do quê e como ensinar” (ARANHA e SOUZA, 2013, p.77).

Soma-se a essa arena de relações ideológicas, a mudança no perfil da escola que, com o passar dos anos, ampliou o acesso para públicos que, até então, não a

frequentavam. Isso se mostrou um grande desafio para os/as docentes que se viram em um contexto repleto de diversidade, mas escasso de condições para dar conta das diferenças. Assim, instaura-se para o professor uma condição precária para o desenvolvimento de suas atividades.

Consequência dessa rede de forças ideológicas é a “crise na licenciatura” que, apesar das diferentes ofertas e demandas de escolarização, se instaurou em nosso país, mas não somente nele. Ainda, pelo menos dois fatores podem ser adicionados às questões ideológicas, os quais acentuam a gravidade da situação: o baixo valor simbólico e valor econômico do diploma de licenciatura, ou seja, desprestígio social da profissão e salários baixos. Diante dessas questões, não é surpreendente ouvir o tom de lamento dos/as professores/as quando falaram de suas escolhas pelo curso de licenciatura.

Outro ponto importante que emerge dos enunciados dos/as professores/as é a diversidade, ou até mesmo contradição, em suas formações acadêmicas. Enquanto alguns mencionam que cursaram a licenciatura por quatro anos, há quem disse que cursou por três. Enquanto alguns relembram ter trabalhado com gêneros discursivos na faculdade, outros mencionam que o curso focou muito em gramática.

A diversidade e a contradição na formação inicial dos docentes apontam os caminhos tortuosos dos cursos de licenciatura em Letras. Sendo os pareceres e demais legislações emitidas pelo Ministério da Educação e Cultura resultado de contextos diferentes e reformas educacionais, é possível supor que essa instabilidade afetou a construção de um perfil esperado de professor. Exemplo disso é o Parecer CNE/CP nº 2 de 2006 (que não resultou em Resolução), o qual orienta sobre a carga horária de estágio, na tentativa de aproximar os conhecimentos teóricos à concretude da sala de aula (cf. ARANHA e SOUSA, 2013).

Além disso, o próprio fluxo do desenvolvimento das teorias linguísticas e enunciativo-discursivas foram chegando ao Brasil, a partir da década de 1960, e penetrando o currículo do curso de Letras de maneira fragmentada, o que possivelmente contribuiu para a diversidade de formação e de conceitualização, as quais serão depreendidas das falas dos/as docente mais adiante. Associa-se a isso, o fato de que o grupo de entrevistados é heterogeneamente constituído: os/as professores/as têm entre 6 e 44 anos de docência, ou seja, as formações vão dos anos 1980 até ao mais atual, e suas idades variam entre 32 e 63 anos de idade, o que

também justifica a diversidade e contradição apontada, afinal, a licenciatura em Letras cursada pelo/a professor/a mais experiente não é a mesma feita pelo/a mais novato/a.

Soma-se às vivências compartilhadas durante as entrevistas, a pouca participação desse corpo docente a formações continuadas em serviço. Interessante nesse ponto é que, tanto os/as professores/as mais antigos na rede estadual quanto os/as mais novatos/as, partilham dessa mesma condição. Isso sugere que uma marca nessas carreiras docentes é que o acesso a novas teorias de linguagem e ensino, trocas de experiências e a reflexão sobre sua própria prática de ensino não são acontecimentos estimulados de forma institucionalizada. As únicas formações oferecidas pelo governo de estado mencionadas por dois docentes, sendo que cada um citou uma, foram: a que ensinava a fazer uma sequência didática (devido a Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa) e a que abordou sobre o gênero crônica<sup>31</sup>. Em ambos, o intuito era instruir o/a docente sobre o ensino do texto escrito em sala de aula.

A formação continuada deveria ser vista como inerente à carreira do/a professor/a, não apenas porque os conhecimentos da área se modificam conforme as dinâmicas sociais, mas também, porque a escola é uma instituição dinâmica que apresenta diversas e desafiadoras mudanças resultantes dos embates ideológicos que são estabelecidos entre os diversos grupos sociais. Hoje, por exemplo, a necessidade de trabalhar o valor da diversidade na sala aula e para além dela é um imperativo do presente século. Sem um momento adequado e contínuo para essas e outras reflexões que envolvem questões do aqui e agora social, dificilmente os muros cristalizados do já feito e já dito, que se tornam tradição, serão rompidos.

Diante disso, concordamos com Aranha e Sousa (2013, p. 83) quando dizem:

A formação continuada deve, pois, ser entendida como desenvolvimento profissional, uma possibilidade de proporcionar novas reflexões sobre a ação e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico. Ela deve ser vista como um processo de construção permanente do conhecimento, que toma a formação inicial como ponto de partida, a formatura em graduação plena apenas como a conclusão de um percurso e a busca do aperfeiçoamento intelectual como um processo mais amplo de humanização, uma produção de si mesmo na interação com o outro.

---

<sup>31</sup> Sobre esses cursos, os professores tinham uma vaga lembrança de maneira que não ofereceram informações suficientes para fazer maior detalhamento. A Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa ainda possui material disponível em seu site, no entanto, como seria uma digressão do objetivo dessa pesquisa, optamos por não desenvolver esse tópico.

No entanto, essa condição de falta de incentivo à formação continuada soa como um lamento/carência na voz da professora D.:

#### Enunciado 25

(...) eu sinto falta desses momentos aqui na escola porque hoje nós temos os estudos bakhtinianos que nós professores precisaríamos sentar pra ler, pra discutir, análise do discurso, esses estudos modernos da linguagem, a gente ouve tanto falar, mas, às vezes, fica distante porque você não tem embasamento teórico, uma fundamentação e, assim, eu acredito que o governo poderia, sei lá, junto às escolas, todos os anos ter um momento de formação pra atualização desses conhecimentos (...). (Professor/a D.)

Na fala de D., é importante destacar a necessidade que o/a professor/a sente de possuir embasamento teórico com conteúdo mais atualizado. Reconhecer

Bakhtin como uma possibilidade para compreensão da linguagem revela que, embora o/a professor/a saiba da existência desse teórico, as concepções por ele defendidas ainda não fazem parte das relações dialógicas que constituem seu discurso interior. Dialoga com D. o professor V., quando diz que não aprendeu sobre gêneros com as aulas de linguística, mas na prática.

## Enunciado 26

G: oitenta e seis, e aí eu fico pensando assim, tá bom gênero, gênero, gênero, mais o que que é gênero discursivo afinal de contas?!

F: surgiu com a linguística né, e a linguística era uma ciência muito nova naquela época.

V: eu um péssimo aluno de linguística ((ri)). Eu fui descobrir essa parte de gêneros na prática, depois já de professor/.../

F: porque, na verdade, na faculdade a gente não aprende pra dar aula.

G: mais aonde V., no material didático de professor aquela parte introdutória?

V: sim e quando, não na parte introdutória, o próprio material didático ele vai dividir os capítulos de produção de texto em gêneros, e aí que você, não é que eu vou precisar ensinar pro aluno a diferença de uma receita de bolo pra um manual de instruções, tem uns detalhes né.

Esse enunciado mostra que a licenciatura é apenas uma etapa concluída na formação do sujeito professor e ratifica a importância da formação continuada em serviço para que os saberes (muitas vezes intuitivos, conforme F.) e práticas de ensino sejam aproximados concretamente dos conhecimentos que a academia produz. Dessa forma, teoria e prática estarão em uma relação dialética e construtiva.

No período de formação inicial, a maior parte dos/as professores/as declarou ter produzido diversos gêneros discursivos escritos, tais como poemas e crônicas. Alguns chegaram a mencionar que tiveram uma disciplina específica para produção de textos. No entanto, a escrita de gêneros discursivos próprios dessa etapa de ensino (como artigos científicos, monografia, resenhas) não foi mencionada pela maioria, o que mostra que a escrita acadêmica não foi um ponto forte na licenciatura. Disso inferimos que a iniciação científica, provavelmente, não foi uma vivenciada, afinal, nenhum deles tocou nesse ponto ao narrar a trajetória de estudos na licenciatura.

A inserção desses professores na sala de aula aconteceu, para a maioria, antes de concluir a graduação. Para poucos deles/as, logo após concluírem o magistério, portanto, antes mesmo de iniciarem o ensino superior. Mas estar na sala de aula não significa dar aulas de português, necessariamente. Muitos, a princípio, lecionaram outras matérias e, com o tempo, é que foram afunilando para a disciplina de sua licenciatura.

## Enunciado 27

(...) comecei a dar aula de história, ciências, geografia, o que aparecia eu estava atuando (...). (Professora Lo.)

## Enunciado 28

E aí eu consegui umas aulas no estadual de inglês, eu formei português, mas trabalhei muitos anos com inglês porque eu dei aula de inglês. (Professora M.F)

## Enunciado 29

(...) fui dar aula em noventa e seis, porque eu saí do banco, fiquei desempregado, mas não dei aula de português, dei aula de matemática. (Professor S.)

É relevante, nesse ponto, dizer que o tom encontrado nessa parte da entrevista, na qual os/as professores/as falavam de suas vidas e suas experiências pessoais, foi bastante descontraído e muito produtivo. Todos falaram livremente e sem receio sobre suas histórias e vivências. Encontramos nesse momento sujeitos seguros com o conteúdo de seu dizer, afinal, a relação valorativa com esse conteúdo os dava condições para entoar suas avaliações que são, simultaneamente sociais e singulares. No entanto, quando passamos para o segundo momento, o tom da conversa mudou. Os professores já não tinham tanto o que dizer, suas vozes ficaram inseguras e pouco expuseram seus pensamentos quando a proposta foi dialogar com a legislação e com o mundo teórico. Isso fez com que outro sujeito professor surgisse, o qual é menos falante, se torna oscilante e, até mesmo, inseguro e contraditório. É nessa condição que continuamos a compreensão da enunciação dos/as docentes.



### 3.3 DIÁLOGO COM O OUTRO: O LEGISLADOR E O TEÓRICO

Quando o diálogo das entrevistas encaminhou para ouvir a resposta do/as professores/as sobre a legislação, particularmente em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a seguinte pergunta (ou uma variante dela) foi feita para que falassem seus conhecimentos sobre o assunto e, em seguida, colocassem sua própria voz:

#### Enunciado 30

Aí eu queria trazer pra vocês (...) um fragmento de dois autores (Rojo e Moita Lopes), (...) eles falam o seguinte: em resumo, os PCN Mais, ao fazerem uma tentativa de operacionalização, deixada de lado pelo PCNEM, recorrem a uma diversidade eclética de teorias, já impregnadas na cultura do senso comum das escolas, e organizam o ensino de maneira bastante disciplinar e próxima ao currículo consolidado nas práticas. Então, o que que isso tá falando?! É que esse documento PCN+ queria ajudar a entender o PCN, ele não consegue fazer do jeito que deveria fazer, aí o que eu queria saber é o seguinte: é se ao longo dessa trajetória de vocês, vocês já tiveram momentos pra poder estudar dentro da escola, ou ter alguma formação dentro da escola, sobre o conceito de linguagem que tem nos documentos oficiais, o que que é texto, o que que é gênero discursivo?

(Pesquisadora G.)

As respostas a essa indagação apontaram para caminhos diferentes: para alguns, especialmente os que já lecionavam quando os PCN foram publicados, a participação em formações para compreender a nova proposta de ensino ocorreu, embora não tenham mencionado perceber problemática (que mostramos anteriormente) entre os textos. Para outros, o estudo desses documentos se deu prioritariamente na formação inicial – no entanto, mencionaram ter ciência sobre os conflitos – alguns, porém, não se lembraram de os estudar na licenciatura, tão pouco no ambiente de trabalho o que, por inferência, nos faz compreender que também não perceberam o fortalecimento do currículo já consolidado.

## Enunciado 31

Eu não me recordo disso não. (Professora Ma.)

## Enunciado 32

Assim, se tratando de PCN, nós tivemos acesso a esse material, dá uma olhadinha, estudava, mesmo porque tudo era baseado neles naquele momento de preparar o que que você trabalhar tá ali no PCN, então lá tinha alguns conceitos nesse caso, agora essa formação (...) (Professora C.)

## Enunciado 33

Nossa, eu estudei isso minha faculdade inteira. (Professora Ca.)

## Enunciado 34

(...) era muito fácil dar aula de gramática, era muito fácil, você ia pro quadro, isso aqui é adjetivo e colocava lá uma relação, isso daqui é pronome, pronto, o aluno decorava aquilo, né?, e pronto. Aí eu peguei essa fase, aí depois com a mudança da parte do PCN, né? O que aconteceu, você não vai mais trabalhar descontextualizado, a partir de agora o que você vai fazer tem que estar dentro de um contexto (...) mas professor é tão regrado naquela coisa tradicional, pra mudar é difícil, né? (Professora M.F.)

Essa diversidade de experiências sobre a construção do conhecimento dos conceitos basilares dos PCN, e dos documentos subsequentes, se desdobrou em um silenciamento do/a professor/a diante do conteúdo final da pergunta realizada: qual o conceito de texto, gênero do discurso e linguagem estão nos documentos oficiais?

Sem conhecer de perto o objeto de discurso, não foi possível se posicionar de maneira emotiva-volitiva diante dele, não havia conteúdo temático para entoar. O dizer do *outro*, quando compreendido pelo *eu*, estabelece movimentos de sentido que, dialogicamente construídos, resultam em resposta a esse *outro*. No entanto, o *outro* mostrou-se, nas falas dos/as professores/as, um estranho.

O silêncio, nesse caso, ratifica percalços na formação docente mencionados na reflexão feita anteriormente. A ausência de uma formação continuada em serviço deixa de lado, especialmente, as questões ideológicas que são efervescentes no campo da educação e que poderiam trazer mudanças, também positivas, para a sala de aula. Esse tipo de formação é imperativo profissional para um ambiente tão dinâmico como é no que a docência se faz. Quando não se compreende dessa forma, o risco eminente é que a tradição se perpetue e, juntamente com ela, os mesmos dilemas, ainda que com uma face nova, permaneçam, pois, suas raízes são profundas e antigas. Essa compreensão encontra lugar na voz de R., quando diz:

Enunciado 35

(...) na verdade, eu penso que a educação ela precisa de mudar e muito, porque todas as coisas só [são] entornadas, no ensino dos professores, só entornadas, preparação mesmo(...) (Professora C.)

Neste enunciado, ao dizer que “todas as coisas só [são] entornadas, no ensino dos professores, só entornadas” há uma metáfora muito significativa, que dialoga, inclusive, com toda a crítica freireana (FREIRE, 2005) ao ensino bancário, que só despeja conhecimento, supostamente, na cabeça do aluno. O sistema, no caso o MEC e as secretarias de educação, tratam o/a professor/a da mesma forma, “entornando” essas teorias e conceitos com os quais o/a professor/a não consegue estabelecer uma empatia.

O professor compreender os fundamentos teóricos e epistemológicos que subjazem o que é proposto para o ensino de Língua Portuguesa é importante para sua atuação docente, não exatamente para se alinhar perfeitamente ao discurso dos documentos oficiais. Relacionar-se com esse *outro*, reconhecer o lugar de sua fala, compreender as relações dialógicas e historicamente construídas em seu dizer é necessário porque é esse diálogo interessado que dará condições do sujeito professor/a significar esse *outro* e, nessas trocas intersubjetivas, responder ativamente a essa voz, o que pode, inclusive, implicar em negação de alguns pontos.

“A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*” (BAKHTIN/VOLOSHINO, 1999 [1929], p. 132). É por meio dessa *contrapalavra* que escolhas esclarecidas são feitas no ato ético de ensinar. A

contra palavra dada pela professora R. é “as coisas são só entornadas no professor”. Podemos compreender que essa fala indicia um não-silenciamento, uma recusa a se silenciar, um posicionamento, mostrando as contradições do sistema educacional em suas superestruturas ideológicas. E, ao referenciar as teorias e os conceitos teóricos como “coisas”, entoa a valoração algo abstrato, distante e indefinido. Mas, o “entornar” essas teorias e conceitos teóricos no/a professor/a provoca o silenciamento também.

Além disso, ainda que indiretamente, os PCN acabam por prescrever as ações do/a docente porque, ao dizer os objetivos de aprendizagem, os Parâmetros acabam por determinar o que “o professor tem que saber para desenvolver no aluno as capacidades, atitudes e procedimentos de uso da linguagem que o documento considera desejáveis” (KLEIMAN, 2008, p. 494). Por exemplo, ao colocar para o Ensino Médio que a Língua Portuguesa é “como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social” (PCNEM, p.24) implica que o conhecimento do professor deve ir além do estritamente linguístico, ele deve, para alcançar esse objetivo proposto, conhecer questões discursivas, valorativas e históricas, as quais nem sempre estão explicitamente apresentadas na superfície linguística do texto. Portanto, dialogar interessadamente com um documento que se coloca como política linguística explícita é relevante, pois ele tanto direciona as práticas de ensino quanto faz circular o fio ideológico ao qual a enunciação se relaciona.

### 3.4 LINGUAGEM E GÊNEROS DO DISCURSO: OS VALORES ENTONADOS PELO SUJEITO PROFESSOR/A

Conforme dito, embora houvesse insegurança e silenciamento por parte dos/as professores/as ao dialogar com a legislação sobre os conceitos que foram perguntados (linguagem, texto e gênero discursivo), isso não implicou em ausência de posicionamento singular quando a pergunta seguinte é direcionada ao conceito de linguagem que eles/as mesmos/as têm, quando questionados/as: “a gente fala muito em gênero né, gênero discursivo, gênero discursivo, mas, afinal de contas, o quê que é gênero discursivo?” (Pesquisadora G.). É do desdobramento dessa pergunta que encontramos nos enunciados os indícios dialógicos, que são dados concretos,

materializados na enunciação, que refletem e refratam suas concepções de língua(gem) e gêneros do discurso. Esses são encontrados em uma tentativa de conceitualização ou apreendidos por meio da reflexão que os docentes fazem a respeito das suas vivências na sala de aula. O que queremos dizer é que as compreensões dos professores sobre os conceitos mencionados não são percebidas apenas no momento em que a pergunta acima foi respondida. Durante o andamento da entrevista, quando o professor relatou suas práticas de ensino, as refrações sobre os conceitos também foram encontradas.

Ao falarem sobre o que compreendem de linguagem, atravessou recorrentemente o enunciado dos professores a dicotomia linguagem falada x linguagem escrita. Sendo a valoração superior e positiva dada à escrita, enquanto a fala seria menos complexa e mais fácil.

#### Enunciado 36

(...) a oralidade aceita muita coisa, coisas que a nossa escrita não aceita, então eu quero conseguir me comunicar PELA ESCRITA eu TENHO que conhecer as regras, eu TENHO que entender essas regras (...). (Professora Ma.)

#### Enunciado 37

e muito oral né, o texto deles, a escrita deles é muito baseado na informalidade, na oralidade né/.../ (Professora Ca.)

#### Enunciado 38

Nossos meninos não têm domínio da língua (+) eles não têm domínio da língua, então eles não sabem escrever porque eles não têm o domínio da língua ((entende)) porque quando você tem o domínio da língua, né?, você recebe uma proposta e você busca o conhecimento sobre aquela proposta que você recebeu, se você tem o domínio da língua você vai escrever, e os nossos meninos não tem o domínio da língua... (Professora Ma.)

## Enunciado 39

O que eu falo eu aceito tudo, a minha linguística, mais na escrita é a gramática ((entende)) então eles já conseguem diferenciar, eu já percebo isso na linguagem usada no texto (Professora W.)

## Enunciado 40

“(...) que a fala voa, né?, e a língua se arrasta, a escrita se arrasta, porque ela exige competências, regras, esquemas, recursos que o indivíduo ele precisa estudar, ele precisa se apropriar, e eu vejo que aí está esse impasse, essa dificuldade que vem aí se arrastando por tantos anos (...)” (Professora D.)

O discurso dos/as docentes revela que o conceito de linguagem escrita é um conjunto de regras que deve ser dominado pelo usuário e, dentre os textos escritos, alguns têm o *status* superior a outros por serem mais formais. Para ser um bom usuário da língua na modalidade escrita, portanto, o sujeito precisa dominar esse sistema de regras. A relação entre o sujeito e a língua, enquanto sistema, é de assimilação, o que, por sua vez, dará condições para expressão de seu pensamento. Diante disso, há a predominância do tradicional discurso normativo e de uma concepção de língua(gem) avessa à bakhtiniana, uma vez que considera a enunciação no sentido normativo ou estrutural do termo e, especialmente a escrita, em seu sentido formal/gramatical.

É interessante que nestas falas, especialmente a do exemplo 39, indicam que o que está posto nos PCN e em outros documentos governamentais não ressoou nessas professoras. As concepções de língua, de enunciação, de texto, de gramática e de linguística vão completamente contra as apresentadas nos documentos, com todas as suas contradições e complexidades. Mas, como praticamente não houve formação sobre esses conceitos, o que está retratado nas enunciações das professoras é esse desconhecimento.

Compreender a linguagem pela perspectiva normativa e estrutural é, no mínimo, complicado em termos de educação linguística. Isso porque reifica a língua escrita como uma prática de letramento denominada *autônoma* que, segundo Kleiman (1995), não quer dizer que contribua para a autonomia do sujeito que está sendo

letrado, mas por defender que a escrita é autônoma, ou seja, é um sistema completo e fechado, cujas regras e usos estão alheios às relações sociais e ideológicas.

Soma-se a isso a ideia de que o texto escrito diminui a interação intersubjetiva entre os sujeitos que estão em diálogo, o que é uma verdade dentro da visão de linguagem que considera a autonomia da língua(gem). No entanto, quando retomamos a concepção dialógica de sujeito e linguagem, vemos que, a real natureza da linguagem é sempre intersubjetiva, ou seja, sempre na interação entre um *eu* e um *outro*, independente da modalidade (escrita ou oral) em que esse diálogo acontece. É por isso que Bakhtin não trabalha somente com o sentido restrito da palavra dialogia, como diálogo face a face. Mas dialogia no sentido de que o enunciado concreto é um elo na corrente ininterrupta da comunicação humana.

Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.  
(BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1999 [1929], p. 123)

Dessa forma, podemos afirmar com Kleiman que “a oralidade e a escrita podem ser investigadas não apenas da perspectiva da diferença, mas também da perspectiva da semelhança, do compartilhado” (KLEIMAN, 1995, p. 29).

As enunciações dos exemplos 36 a 40 mostram que as professoras desconhecem, na prática, os sentidos relacionados ao conceito de gêneros do discurso, já que todas as concepções elencadas anteriormente são contrárias a essa concepção.

Outras duas marcas que se somam à dicotomia entre oralidade e escrita, que são inerentes à concepção autônoma de letramento, são: a correlação entre aquisição da escrita e desenvolvimento cognitivo e atribuição de qualidades especiais à escrita e àqueles povos ou grupos que a utilizam.

No primeiro caso, o inadequado é fazer comparações entre grupos que utilizam a escrita com os que não a utilizam considerando aqueles superiores desses. Pensar dessa forma traz consigo a ideia de que não dominar a escrita é um prejuízo cultural incalculável e, além disso, estabelece que o modelo letrado-escolarizado é um paradigma cultural superior e que deve ser seguido. E decorrência disso, é a tendência de homogeneizar as culturas, diluir as subjetividades e perpetuar preconceitos.

Nas entrevistas, por vários momentos, essas questões ideológicas se manifestaram. A professora M., por exemplo, ao dizer de sua experiência na

organização de um livro com seus alunos, no qual eles contariam, por meio do cordel, um pouco de suas vidas, os incentiva dizendo “você também pode fazer parte disso e aí eles entram pra serem, pra ficar chique, pra ser famoso, acha que vai acontecer e por aí a gente incentiva alguma coisa”. Ser chique, portanto, é saber escrever, é dominar o mundo letrado. Não ser assim é ser inferior. Já as professoras W. e R. declaram respeitar a linguagem do aluno, mas que escrita é gramática e que deve corrigir o aluno sobre o que é certo e o que é errado. Dessa forma, embora as professoras reconheçam as variações linguísticas dos alunos (particularmente na fala), acabam sobrepondo o modelo gramatical prescritivo e dominante ao aluno escrevente, o que, por sua vez, pode homogeneizar os modos de dizer.

Na atribuição de qualidades especiais à escrita, há uma simplificação dos processos mentais relacionados com a fala, sendo esses considerados menos complexos, relacionados somente com as necessidades vitais da vida humana e mais subjetivos. Já os grupos que utilizam a escrita, teriam um pensamento mais inovador e complexo. Assim, se o sujeito não consegue transitar pelo mundo letrado é porque seu processamento mental não atinge os níveis de complexidade que tal mundo requer.

No entanto, conforme os estudos de Graff (1979), mostrados por Kleiman (1995), não há nenhuma evidência histórica, tão pouco tem relação direta entre alfabetização e mobilidade social e, além disso, “o modelo autônomo tem o agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas” (KLEIMAN, 1995, p. 37). Ainda segundo Graff, (1979), agora citado por Street (2014), é mais provável que o baixo nível de letramento seja um sintoma de pobreza e de privação do que uma causa. Assim, as questões de mobilidade social tomam um contorno mais amplo e complexo no qual a culpabilização do sujeito deixa de ser o foco e a discussão se direciona para questões econômicas e sociais que fazem com que a sociedade perpetue as desigualdades.

Essa culpabilização e fracasso do sujeito de linguagem também percorrem os enunciados dos professores/as quando refletem sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula e sobre o comportamento do aluno diante do uso da linguagem escrita. Como é possível notar nos enunciados abaixo, o domínio do mundo letrado é uma angústia para o aluno, pois a linguagem que deve utilizar é estrangeira, não é a que o constitui.



## Enunciado 41

pensando assim, na angústia da necessidade que o aluno tem em produzir o texto dissertativo-argumentativo, que é a proposta do ENEM, e a gente percebe, assim, que é uma angústia pro aluno, né?, “Eu não sei escrever”, “Como que eu vou começar”, “Como que é isso?” (...) a linguagem escrita ainda é um bicho papão, como ela ainda é um desafio e a fala é tão fluente, tão natural, né? (Professora D.)

## Enunciado 42

(...) porque na verdade, produzir texto ele é difícil (...) aí o aluno fica assim: “ah como é que eu introduzo? ”, do jeito que você quiser, escreve, põe a sua ideia no papel (...) (Professor S.)

## Enunciado 43

o bullying, que é um dos primeiros textos, porque a escola trabalhou, e foi um fracasso, foi um fracasso, os alunos não tinham noção nenhuma, sabe o que é comparar o deles com o fundamental e o fundamental os textos são melhores, era o que eu percebi (...)” (Professora W.)

Nesses exemplos, a enunciação escrita é reduzida à linguagem escrita em si, não há relação, nos enunciados dos professores, com o gênero discursivo, que eles desconhecem, ou conhecem apenas do ponto de vista da tipologia, ou seja, é diferente do narrativo e do descritivo. Dessa forma, o que notamos é que o conhecimento de que há distinções entre oralidade e escrita, advindo da linguística, acaba sendo sobreposto por uma visão geral normativa, que vem da tradição secular, escolástica.

Aproxima-se do modelo autônomo de letramento e dos enunciados dos professores concepções de linguagem que têm seus elos em outros tempos da história. Denominadas por Bakhtin/Voloshinov (1999 [1929]) como objetivismo abstrato e subjetivismo idealista, essas refrações da linguagem ecoam no enunciado concreto proferido no aqui e agora das entrevistas. Essas mesmas valorações são também encontradas por Vidon (2018) e Bunzen (2004) quando buscaram

compreender as concepções de linguagem e sujeito nas quais materiais didáticos de 1970, 2000 e 2001 se apoiavam para o ensino de língua portuguesa.

Para o objetivismo abstrato, cada ato de criação individual, embora seja único e não reiterável, é marcado por traços recorrentes que são normativos a todas as enunciações. Esse sistema linguístico foi constituído por uma comunidade e é dado ao sujeito, que não tem nenhuma ingerência em transformá-lo, somente o recebe enquanto sistema de formas normativas sociais imutáveis. Há leis imanentes e específicas a esse sistema que em nada depende da consciência individual, basta, portanto, assimilá-lo.

No entanto, conforme Bakhtin/Voloshinov (1999 [1929]), se fizermos uma abstração e olharmos para esse sistema “por cima”, não há indícios de um sistema imutável, ao contrário, o que encontraremos é uma evolução ininterrupta das normas da língua que caminham conjuntamente com as transformações sociais, portanto, a possibilidade de um sistema sincrônico em um lapso de tempo não corresponde ao real funcionamento da linguagem. Somente do ponto de vista de uma consciência subjetiva do locutor, de uma determinada comunidade linguística, em um dado momento da história que esse sistema é aparentemente imutável.

Bakhtin/Voloshinov (1999 [1929]) afirmam que quem enuncia utiliza a língua para necessidades comunicativas concretas, para o enunciador esse suposto sistema de formas normativas é para ser utilizado em um determinado contexto. Portanto,

O que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que é utilizada, permanece sempre idêntico. Não; para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figura num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível. Este é o ponto de vista do locutor.  
(BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1999 [1929], p. 92)

A aproximação com o objetivismo abstrato é refletida e refratada tanto na ênfase no tom de voz dos professores quanto na defesa da concepção autônoma de letramento ao compreenderem que a escrita é seguir normas de um sistema que independe do sujeito e das relações ideológicas sociais nas quais está inserido. Dominando a normatividade das formas linguísticas, a comunicação pode ser estabelecida uma vez que ela depende somente desse domínio por parte do sujeito que fala e do objeto de seu dizer. Essa perspectiva retira das relações de linguagem

as questões ideológicas que as perpassam, bem como não leva em consideração (ou diminui demais a relevância) do *outro* que está na interação verbal com o *eu*. A língua, nessa perspectiva, não possui historicidade e é monológica. “Na base dos fundamentos teóricos do objetivismo abstrato, estão as premissas de uma visão de mundo racionalista e mecanicista, as menos favoráveis a uma concepção correta da história” (BAKHTIN/VOLOSHINOV (1999 [1929], p.109).

Tendo em vista essa discussão realizada pelos membros do Círculo de Bakhtin, na fala dos/as professores/as é possível inferir que há a objetivação abstrata na concepção tradicional de escrita e de texto dissertativo-argumentativo, como “forma estável e sempre igual a si mesma”. E este é um ponto de limiaridade, já que, na realidade dos enunciados concretos, o que impera é a variação e a flexibilidade na concretude das formas linguísticas (enquanto signos).

#### Enunciado 44

Hoje dizer que o aluno não escreve muito a gente está mentindo, ele lê muito, ele escreve muito e ele escreve muito mais do que nós (...), muito mais do que eu escrevia, porém, as nossas produções eram selecionadas, eram construídas de acordo com regras, o que acontece com as produções deles hoje é que são suprimidas né, vocês vão pegar, assim, por exemplo, vosmecê, você, hoje virou vc para eles... (Professor S.)

Para o subjetivismo idealista, a língua é uma atividade resultante de uma psicologia individual que expressa um pensamento igualmente individual. A língua, como produto acabado e estável, “apresenta-se como depósito inerte, tal como lava fria da criação linguística, abstratamente construída [...] com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto a ser usado” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1999 [1929], p. 73).

Sendo o sujeito a fonte de seu dizer, na perspectiva invocada acima, a criação linguística é resultante de uma psicologia individual e se vale dela para expressão do pensamento. Aqui, o foco não está na normatividade, mas na ação individual o que, também, não leva em consideração as questões sociais e ideológicas que constituem a linguagem e o sujeito de linguagem. O centro organizador do dizer não são as condições socio-históricas nas quais a interação entre sujeitos se estabelece e a enunciação que dela emerge, mas sim, a mente individual. Expressar seu pensamento

com clareza é, portanto, uma atividade cognitiva que depende exclusivamente do sujeito, em decorrência disso, o fracasso nessa expressão é também unicamente de sua responsabilidade. É por meio da culpabilização do sujeito aluno que não consegue expressar seu pensamento que encontramos um indício do subjetivismo idealista, conforme notamos, também, no exemplo que segue:

#### Enunciado 45

[...] de preferência aquele [tema] que movimentou a escola é aquele que a gente menos trabalha com um texto motivador ao lado, porque já teve toda uma dinâmica anterior, quando não tem essa dinâmica enquanto escola a gente trás uma planilhazinha com texto, proposta, texto um dois três, todo voltado ali e aí que tá o problema, porque ele pega aquela planilha de texto motivador e começa um tal de frases dali aqui, costurando mal costurado aquele texto e o resultado é pobre. (Professora C.)

Assim, tanto o objetivismo abstrato quanto o subjetivismo idealista trazem consigo o que Bakhtin/Voloshinov (1999 [1929]) chama de *próton pseudo*, ou seja, a primeira falácia. Na primeira corrente o *próton pseudo* é rejeitar a enunciação, considerar o ato de fala como individual e que somente o sistema linguístico dará conta dos fatos da língua; já para a segunda corrente, a falácia consiste em considerar o ato de fala apenas como um ato individual, resultado exclusivo das condições da vida psíquica. Em ambas se ignora a natureza social da enunciação.

O conceito de gêneros do discurso foi bem menos falado pelos professores durante as entrevistas, chegando quase ao silêncio quando o diálogo era sobre os PCN. Todavia, três compreensões de gêneros discursivos podem ser apreendidas por meio das enunciações: gênero como literário (visão tradicional), instrumento para comunicação (visão linguística) e uma perspectiva próxima à enunciativo-discursiva (visão linguístico-sociológica).

## Enunciado 46:

(...) o LÍRICO, é um gênero forte, bom e é aquilo lá, quando eu peço a distinção lá no romantismo né, (...) o dramático, então são coisas que mexendo pra introduzir uma aula aí eu começo a jogar o mais fácil pra ele ver sabe, pensa que você, aí tá, o gênero, o lírico tá aí, o gênero textual, vamos lá, os estilos como é que você quer fazer o narrativo é joga aí no meio (...) o lírico, esse é seu pensamento, essa é sua visão, o que que você almeja, é o seu sentimento, por isso é chamado lírico (...). (Professora M.)

A professora M., ao falar sobre gêneros, aborda esse objeto de discurso a partir de uma visão tradicional, clássica, que compreende o gênero do discurso a partir do campo literário, enfatizando o gênero lírico que, segundo ele/a, é marcado pelo pensamento e visão de quem enuncia. Essa referência à divisão tripartida dos gêneros literários (lírico, épico e dramático) nos remete à teoria literária de Platão. No entanto, foi em Jakobson (2010), teórico imanentista, que as funções comunicativas foram hierarquizadas nos textos poéticos, sendo a função poética (cujo foco estaria voltado para a 1ª pessoa do discurso) é a que predomina no texto lírico. É essa ênfase na 1ª pessoa que se mostra no exemplo anterior. Diante disso, é possível compreender que os gêneros do discurso, nessa perspectiva, não são constituintes das atividades verbais do convívio social cotidiano, mas elementos próprios de uma linguagem supostamente especial que é a literária. Devido a esse caráter “superior” da linguagem literária, as relações sociais que a fazem emergir são desconsideradas nessa perspectiva e a mente individualista de quem faz a criação verbal é que se constitui o centro organizador.

A compreensão da obra de arte como não sociológica por natureza pode restringir a sua compreensão à psique do criador e de seus contempladores, o que resulta em estudo apenas da estrutura da obra (o artefato) e acaba por

descobrir o todo da parte, isto é, eles pegam a estrutura de uma parte, abstratamente divorciada do todo, apresentando-a como estrutura do todo. Entretanto, o “artístico” na sua total integridade não se localiza nem no artefato nem nas psiques do criador e contemplador são consideradas separadamente; ele contém todos esses três fatores. O artístico é uma forma especial de interrelação entre o criador e contemplador fixada em uma obra de arte.

BAKHTIN (VOLOSHINOV, V. N.). (1993 [1926])

Seguindo esse mesmo caminho, o de gênero como a realização de uma mente individual, que precisa expressar suas intenções, encontramos o exemplo a seguir:

#### Enunciado 47

(...) penso que essa divisão aí de gênero vai de acordo com a necessidade e com que ou quem eu quero atingir com a minha fala, a MINHA INTENÇÃO, dependendo da MINHA INTENÇÃO eu vou escolher de repente o gênero textual que eu quero usar, se eu tenho a função de emocionar eu vou puxar mais pra onde?! Poesia, pro subjetivo, se eu quero ser mais específica, eu vou puxar mais pro gênero descritivo, se eu quero colocar a minha opinião aí então eu já não posso mais usar nem esse nem aquele, né? Eu já vou puxar (pro lado) mais argumentativo que é a minha opinião, então eu pensei que vai ser de acordo, essa funcionalidade do gênero né, é de acordo com o onde eu quero chegar, o que eu quero atingir e quem eu quero atingir (...).  
(Professora Ma.)

Um dado encontrado no enunciado de Ma., que dialoga com o dizer da professora C., é a funcionalidade (ou utilidade) dos gêneros do discurso, ou melhor, a instrumentalidade deles.

#### Enunciado 48

os gêneros, na verdade, eu entendo como partes né como (+) elementos que são assim, eu tenho que escrever?! Então a escrita tem hoje uma utilidade, eu quero escrever pra que? Pra quem? Por quê? Então dentro dessa utilidade que a gente tenta aplicar a escrita. A gente vai, então, criando estruturas diferentes, pra cada utilidade eu tenho tal estrutura (...) (Professora C.)

Esse pensamento de gênero como instrumento é possível encontrar nos trabalhos de Schneuwly e Dolz, especialmente em “Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino” (1999). Segundo os autores, os estudos das práticas de linguagem abarcam as dimensões sociais, cognitivas e linguísticas da

comunicação em momentos específicos em que devem ser realizados. Dentre as diferentes práticas, a linguagem é aquela que possui uma interface entre o sujeito e o meio, e se dá como um motivo geral de representação e comunicação. Atividade, para os autores, pode ser definida como “um sistema de ações” (Schneuwly e Dolz, 1999, p.2) que partem da hipótese de que

*é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes. Por seu caráter intermediário e integrador, as representações de caráter genérico das produções orais e escritas constituem uma referência fundamental para sua construção.*

(idem, p.6)

Dessa forma, os autores se aproximam em parte de Bakhtin porque esse pensador russo afirma que se não houvesse os gêneros, se tivéssemos que os criar a cada enunciação, a comunicação humana seria bem dizer impossível. Em decorrência da existência dos gêneros os autores afirmam que eles são relativamente estáveis e que a estabilização são resultado de elementos formais e rituais das práticas de linguagem.

No desenvolvimento da exposição do pensamento, Schneuwly e Dolz (1999) apresentam três dimensões que definem os gêneros do discurso: 1) os conteúdos e conhecimentos dizíveis por meio dos gêneros; 2) as estruturas comunicativas e semióticas pertencentes ao gênero e partilhadas pelos textos reconhecidos como do gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. Diante disso, os autores concluem que “o gênero, assim definido, atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de *regularidades* no uso” (idem, p.7). É devido a essa estabilidade dos gêneros que eles os consideram como megainstrumentos, afinal, eles são suportes para atividades em situações comunicativas e também se tornam uma referência como objeto de estudo para os aprendizes.

Nessa abordagem, parece-nos que os autores focam mais nas estabilidades, o que é relativo é deixado em segundo plano, e o estudo proposto na sala de aula foca essencialmente no que é recorrente no gênero. Com esse foco na estabilidade, abstrai-se da discussão as questões ideológicas, e a reflexão e refração que cada campo de atividade humana dá conta.

Sendo assim, nas atividades didáticas de ensino do gênero, eles se tornam gêneros escolarizados, porque são gêneros a estudar e não para comunicar. Assim, o ensino deve levar o aluno ao domínio dos gêneros tendo uma referência de situação comunicativa.

Ocorre que esse modo de pensar o ensino do gênero discursivo é muito contraditório a uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem e ensino. Kleiman (2008) entoa uma voz de embate direto ao pensamento de Schneuwly e Dolz quando diz que a questão relevante no ensino do gênero é determinar, a partir da realidade social do aluno, qual a circunstância social que o moverá a agir com a linguagem para, então, escolher os gêneros que serão trabalhados tendo em vista as situações sociais que os circundam. E, a partir desse sentido, o ensino se estrutura partindo das práticas sociais, não do gênero do discurso para a participação das práticas sociais. “Ir da prática social ao conteúdo faz muito mais sentido porque permite que os alunos inscrevam suas vozes na atividade” (KLEIMAN, 2008, 509), se assim não for, o risco que se corre é o revozeamento da palavra monológica de autoridade do/a professor/a, sendo a construção do texto toda dirigida e orientada pelo docente o que, inevitavelmente, conduz à planificação.

Expressão de uma mente individual e ferramenta utilitária. Por trás de ambas as ideias-conceitos está o gênero discursivo valorado fora das relações sociológicas e ideológicas em que o enunciado concreto se realiza. Dessa forma, as relações reflexivas e refrativas da linguagem sobre o mundo são minimizadas ou, até mesmo, apagadas. Nessa perspectiva, o sujeito tem a seu dispor os recursos necessários para exteriorizar suas intenções e o gênero do discurso se torna o lugar de depositá-las. A relação entre forma e conteúdo é dicotomizada a partir desses posicionamentos, sendo que o lugar de ação do sujeito se restringe ao trabalho com o conteúdo. Em decorrência disso, enquanto ferramenta utilitária, o gênero discursivo se torna mero artefato.

Essas ideias-conceitos não levam em consideração a dupla orientação que o gênero do discurso possui: para os ouvintes e para vida. Os gêneros do discurso possuem um espaço-tempo real de enunciação nos campos ideológicos, eles são lidos em voz alta ou silenciosamente, estão na igreja, na escola, em festas ou no lazer. Por isso, pressupõe um auditório para sua construção, uma possível reação dele e uma certa relação com ele. Além disso, o seu conteúdo temático está orientado para a vida, seus dilemas, problemas e desafios. E essa unidade temática não é construída



por meio de palavras, orações isoladas ou outras formas linguísticas, simplesmente. O tema é o todo do enunciado integral que revela uma forma de domínio axiológico da realidade (cf. MEDVIÉDEV, 2012).

Mas, como o sujeito é atravessado por diversos índices de valorações diferentes, em seu discurso, é possível acabar entoando outras valorações que podem, inclusive, ser contraditórias. No dizer do/a professora C., ao refletir sobre “eu quero escrever pra que? Pra quem? Por quê?” há indícios de uma forma diferente de pensar os gêneros do discurso.

Esses questionamentos apontados pela professora nos levam a outro lugar discursivo que considera as relações entre linguagem, sujeito e o *outro*. Ao considerar o *outro* como parte constitutiva de seu dizer, enunciar deixa de ser o trabalho de uma mente individual que, sozinha, conseguiria articular os mecanismos linguísticos disponíveis para expressar com clareza o pensamento, pelo contrário, a presença do *outro* implica em relação dialógica, portanto, ideológica, em que as contrapalavras podem ser antecipadas e, com isso, revela que a mente individual não passa de uma idealização.

Embora o discurso do letramento autônomo se coloque ao longo da história do ensino de língua portuguesa como força centrípeta buscando monologizar a concepção de linguagem – e o subjetivismo idealista vá ao encontro dessa concepção de letramento –, esse dado singular (GINZBURG, 1986) apresentado no dizer de C. revela uma contrapalavra às palavras de ordem, hegemônicas. Em algum momento a acentuação enunciativo-discursiva atravessou a existência da professora e mostra a arena em que se encontram as concepções de linguagem que permeiam o ensino no Brasil.

Com a presença do *outro*, no dizer de C., há indícios de discussões realizadas no Brasil no final dos anos 1970 e início dos anos de 1980, particularmente defendidas pelo professor João Wanderley Geraldi, que refletiu sobre o “perigo” do texto na sala de aula. Não que o texto seja uma ameaça ao aluno, mas no sentido de que, se o texto fosse trazido para sala de aula como forma de interação social, discursiva e ideológica, o discurso hegemônico estaria ameaçado, porque essa perspectiva se coloca em embate com ele e, por sua vez, poderia aumentar o excedente de visão tanto de alunos como de professores/as, tornando-os mais críticos e questionadores. Essa seria uma ameaça à política linguística/escolar/social, pois desvelaria as relações de poder socialmente construídas. O texto como processo de construção

ideológica vai muito além de um produto da língua, ele é dialógico em sua essência e, se assim for considerado nas atividades de ensino, não seria mais um “produto pedagógico” vendável na escola.

Distanciando-se das concepções objetiva-abstrata e subjetiva-idealista, que se intercomunicam, atravessa o dizer da professora C. uma valoração mais enunciativo-discursiva sobre gêneros do discurso. Para essa professora, o gênero se relaciona com as intenções de quem enuncia, mas essas se estabelecem dentro de relações sociais e históricas em que ocorre a enunciação, dentro das práticas sociais de atividade humana. Há um sujeito socialmente constituído e inserido em práticas de linguagem no enunciado de C., assim, não é apenas uma mente individual que enuncia sozinha, cujo *outro* tem seu lugar apagado na construção do enunciado do *eu*.

Enunciado 49:

olha, eu entendo, como gênero discursivo, a relação que se dá (...) com as relações da vida, relações da sociedade, porque o texto está sempre relacionado a uma prática (...) a uma intenção do falar, né?, em determinado momento histórico. E o gênero ele vai se apropriar desses momentos específicos, da discursividade, quem fala, de onde fala esse sujeito, pra quem fala, ele enuncia pra quem, com que intenção, com que valor, com que sentimento? Então o gênero ele vem pra atender essa linha, essas diversas situações que nós temos. A linguagem da propaganda, a linguagem jornalística, né?, ou mais clássica, literária, então essa discursividade eu vejo que se aplica mais a realidade, à prática. (Professora D.)<sup>32</sup>

Historicidade, discursividade, interação, valoração, práticas sociais e os seus campos são indícios deixados no enunciado de D. que mostram que, para essa professora, os gêneros do discurso estão em estreita relação com a vida e a sociedade e, portanto,

<sup>32</sup> Após a gravação da entrevista, a professora D. forneceu um dado importante de ser mencionado nesse ponto. Ela foi a única que relatou participar (ainda que esporadicamente) de um grupo de pesquisa no Ceunes (Centro Universitário do Norte do Espírito Santo). Disse, ainda, que lá eles desenvolvem discussões com uma perspectiva mais discursiva e que isso muito o/a interessa. No entanto, a distância e as dificuldades de frequentar o grupo não possibilitam a assiduidade aos encontros. Ela foi a única também a abordar os gêneros do discurso numa perspectiva, de fato, mais discursiva-enunciativa.

na vida, o discurso verbal é claramente não autossuficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder significação

(BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1993 [1926], p.4)

Além disso, o dizer de D., ao sustentar com mais propriedade uma visão linguístico-sociológica associado à declaração de que já frequentou o grupo de estudos no Ceunes, indica um contexto dialógico de formação diferente para esta professora, um contexto em que as visões tradicionais e formalistas foram confrontadas com a visão enunciativo-discursiva.

Durante as entrevistas, ao finalizar esse momento em que o/a professor/a coloca seu posicionamento valorativo na tentativa de definir gêneros do discurso, foi apresentado o seguinte fragmento de “Os gêneros do discurso”, texto publicado em “Estética da Criação Verbal”:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. 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 campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

(BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2003 [1952-53], p.262)

Ao lê-lo, nenhum/a professor/a revelou conhecer o excerto selecionado, tão pouco quem era o autor. Somente após a exposição de quem escreveu o texto e qual era a obra é que alguns comentaram que já ouviram falar em Bakhtin e/ou leram algo dele. Diante disso, a professora C. declarou:

## Enunciado 50

(...) você perguntou “o que que você entende sobre gênero do discurso” e nós falamos, né? Se nós tivéssemos colocado no papel, nós seríamos considerados por esse autor aqui como nós estamos avaliando nosso aluno: a gente tá numa questão bem rasa de conceitos/.../ (Professora C.)

Considerar que está em um nível raso sobre o conceito de gêneros indicia que a perspectiva enunciativo-discursiva, que vem sendo considerada nos documentos oficiais desde o final dos anos 1990, não é um saber que permeia o modo de valorar a linguagem pela maior parte dos professores entrevistados. “Se nós tivéssemos colocado no papel, nós seríamos considerados por esse autor aqui como nós estamos avaliando nosso aluno”, essa é uma constatação feita pelo/a professor/a que, mais uma vez, mostra a problemática que é a formação inicial e em serviço dos docentes, pois, como já mostrado, os/as professores/as tendem a culpabilizar os alunos por suas dificuldades na escrita do gênero dissertativo-argumentativo nos moldes do ENEM e agora, se fosse o caso de Bakhtin avaliá-los, a culpa pelo déficit de conhecimento recairia sobre os docentes.

Uma questão importante é necessária ser colocada a respeito desse discurso de culpabilização do professor é: ao atribuir a responsabilidade da qualidade de formação somente ao sujeito que se mostra “despreparado”, as questões socio-históricas, que revelam as desigualdades e contradições que são inerentes às trajetórias desses sujeitos, são apagadas. Dessa forma, o discurso de culpabilização é uma maneira de prolongar o *status quo* da docência, afinal, quando se diz que o sujeito professor/a é o responsável exclusivo por buscar novos conhecimentos acadêmicos, momentos para reflexão sobre suas práticas de ensino e tantos outros pontos inerentes ao fazer docente, desresponsabiliza-se outras esferas que são inerentes à formação desse profissional, como as universidades que os forma, a instância (municipal, estadual ou federal) em que atuam e até mesmo as instituições em que trabalham.

A compreensão até aqui produzida por meio dos dados singulares que orientaram nossa atividade, nos revelam as contradições inerentes a um processo de formação complicado, desigual e excludente, inclusive, em que o professor/a do norte do Espírito Santo está inserido. Esse processo, associado à historicidade do ensino

de língua portuguesa, à influência da prova de redação do ENEM e às concepções de linguagem enunciadas pelos/as professores/as - objetivista abstrata e subjetivista idealista, nos termos de Bakhtin/Voloshinov (2003) -, constituem os indícios que nos levam a entender que a visão geral de linguagem que permeia o ensino no contexto nacional e, particularmente, na região em que essa pesquisa foi desenvolvida, não possui, de fato, base sociológica e dialógica. Ao retirar a linguagem de seu uso social, tornando-a um sistema abstrato ou considerar o sujeito como centro organizador de sua expressão, a relevância do *outro* e da situação interativa para que o próprio *eu* se constitua é silenciada. Assim, a palavra realmente viva, que é simbólica por excelência e que reflete e refrata a realidade, se torna uma palavra fria fora das relações ideológicas e serve somente para conhecimento linguístico e transmissão escolar. Ela se torna um imperativo pedagógico.

### 3.5 OS GÊNEROS DO DISCURSO ARGUMENTATIVO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

[...] eu tô com dois terceiros a tarde, então é dissertação em cima de dissertação [...]. (Professor/a W.)

Depois do diálogo como os/as professores/as sobre suas trajetórias de vida, momento em que ficaram bem à vontade, e com o *outro* legislador e teórico, momento de pouca resposta e até um silêncio desconfortável, chegamos à última etapa proposta na entrevista: o diálogo sobre como se dá o ensino de gênero discursivo. Nesse momento, é possível observar, pela desenvoltura ao falar de sua prática, a riqueza de detalhes e até mesmo a maior interação com os pares, que o tom da entrevista volta a ser como o do início: com bastante interação e conteúdo verbalizado. É nessa condição de enunciação que eles mencionam as atividades de ensino de gêneros do discurso escrito que realizam em sala.

Do ponto de vista da metodologia construída nessa pesquisa, essa alternância de tom ao longo das entrevistas é um dado singular que ilumina e nos mostra que a formação dos professores, tanto a inicial quanto a continuada, é um grande problema, afinal, ela indicia a proximidade que o sujeito tem com o objeto de discurso de sua fala. Não havendo uma relação valorativa consistente com os conteúdos que supostamente fizeram parte de sua trajetória, um tom mais reticente e inseguro

permeou os dizeres, mas, ao falar daquilo que lhe é próprio, que está no seu sangue e na sua carne, que faz parte da concretude de sua existência, os/as professores/as revelam um tom seguro, de um sujeito que tem o que dizer e sabe como dizer.

Nesse outro tom de interação, o diálogo sobre o ensino de gêneros discursivos se encaminhou para uma discussão sobre o ensino de texto dissertativo ou melhor, o porquê do gênero dissertativo-argumentativo ser pouco trabalhado no Ensino Fundamental e prioritário no Ensino Médio, prevalecendo o pensamento de que, para escrever gêneros dissertativos-argumentativos, o aluno deveria ir acumulando experiências e maturidade para, no momento estrito da proposta de produção de texto, conseguir escrever.

Há certa verdade nesse pensamento. A nossa vivência nos permite participar de diversas interações sociais que irão compor nosso discurso interior que, em determinado momento, pode ser exteriorizado através dos gêneros dissertativo-argumentativos. No entanto, o que é possível compreender nas entrelinhas dos enunciados é que, ao longo dessa caminhada de vida, o sujeito aluno vai acumulando informações e, somente, quando chega no ato de escrita, é que ele coloca a sua resposta.

No entanto, no não álibi de sua existência, o sujeito aluno vai se formando na incompletude de seu existir ao dar respostas durante essa caminhada. Esse é um processo contínuo e ininterrupto. Portanto, não é acumulativo no sentido de “banco de reserva de informações”, porque, se assim fosse, sua consciência seria mero depósito de dados. Mas, ao contrário, a consciência é toda composta por discurso e, na interação entre o *eu* e o *outro*, o *eu* se reconhece como *eu* para o *outro*, o *outro* para *mim* e *eu* para *mim*. Condição necessária para constituição da subjetividade que é construída à medida que o sujeito responde a esse diálogo social. Com isso, compreender que somente no Ensino Médio o sujeito aluno tem condições de produzir gêneros do discurso argumentativo é um equívoco. Os alunos já os produzem em diversas interações sociais no seu dia a dia (como em uma discussão com os amigos ou namorado(a), ao tentar convencer os pais permitirem dormir na casa de um colega ou ir a um show, por exemplo), ou, quando, ainda criancinha, argumenta com os pais para conseguir que comprem um sorvete. Além disso, desconsideram-se, também, as inúmeras situações de interação com gêneros do discurso argumentativo nas mídias sociais, na televisão, lendo jornais, revistas, nos cultos religiosos, nos debates sobre futebol, política, famosos, etc.

O que ocorre é que, na escola, textos argumentativos se tornam objeto de ensino e um evento pontual. Essa visão estática de escrita de textos, que só se inicia quando o aluno se coloca em sua cadeira, pega o papel e a caneta e começa a escrever, focaliza o produto final da interação verbal, não seu processo de construção. Essa compreensão pode realizada a partir de enunciados como os que seguem, nos quais o caráter dialógico do indício, como dado singular, nos mostra vozes, até mesmo dissonantes, atravessando o enunciado concreto dos professores. E essa relação entre o *eu* e o *outro* revela as trocas intersubjetivas que o sujeito professor faz ao longo de sua (re)construção como agente de ensino o qual está inserido em uma arena dialógica e, nela, a palavra não é mero signo linguístico, ao contrário, é signo signo ideológico revestido de valor simbólico.

#### Enunciado 51

(...) esse estilo de texto específico [dissertativo argumentativo] ele vem para o ensino médio também por causa da maior maturidade do aluno (...) já ser a soma né do aprendizado que ele construiu ao longo das suas experiências, ser um somativo nesse aspecto aí porque até o ensino fundamental, digamos que ele ainda, não que não tenha experiência, mas talvez aquele momento ainda maturidade suficiente pra compreender esse gênero, eu acredito que seja isso. (Professora D.)

#### Enunciado 52

[...] os próprios educadores meio que priorizam outro gênero né, porque pensam ou percebem que aquele dissertativo ela não vai conseguir dar conta ou não vai fluir no fundamental. (Professora C.)

#### Enunciado 53

(...) porque vai depender de toda uma vivência, de todo um contexto social, de toda uma crítica, né, porque defender uma ideia não é fácil, argumentar sobre uma ideia não é fácil, demanda toda uma experiência de vida e talvez o nosso aluno lá do fundamental ele ainda não tem essa experiência de maneira que ele possa defender ainda uma ideia, ele vai de repente puxar mais pela imaginação do que pela razão, pela (inaudível), talvez seja esse uma hipótese né?! (Professora M.)

Os exemplos 51 e 52, particularmente ao utilizarem as palavras maturidade, somativo de experiências e imaginação *versus* objetividade, nos indiciam uma voz que permeia o campo da educação: a de Piaget.

Piaget (1973), ao estudar a aquisição da linguagem pelas crianças, considera que essa acontece a partir do interno para o externo, ou seja, as origens do pensamento e da representação mental são provenientes das experiências sensório-motoras, que constroem os conceitos, e dos mecanismos imitativos, que se prolongam em imagem mental (cf. PIAGET, 1973). Assim, a linguagem não é suficiente para expressar o pensamento, pois são os movimentos endógenos, genéticos e psicológicos os mais significativos no processo de construção de conceitos e significação. E mais, a origem do pensamento antecede a linguagem.

Nesse processo, o sujeito é ativo, mas anda solitário com suas construções endógenas para desenvolver a capacidade de representar e simbolizar. Nessa caminhada, o pensador distingue três tipos de pensamento: o autístico, o egocêntrico e o orientado.

O pensamento autístico é aquele que não se orienta com a realidade, é o da imaginação e das fantasias. Por seguir regras próprias e ser individualista, esse pensamento é incomunicável por meio de linguagem, é o pensamento mais primitivo. O pensamento egocêntrico é um intermediário entre o autístico e a inteligência, e tem um pouco de orientação para a realidade assim como o pensamento dos adultos. Ele é um elo genético entre o autístico e o socializado, sendo que o pensamento autístico só se torna socializado com a pressão social e é, por sua natureza, difícil distinguir o que é invenção e o que é uma fantasia da realidade que a criança julga ser realidade. Em decorrência disso, se o pensamento egocêntrico precede o socializado, da mesma maneira o discurso interior precederia. Finalmente, o pensamento orientado é consciente, procede de objetos no espírito de quem pensa, é susceptível de verdade e erros sociais, ele aponta para a realidade e pretende influenciá-la (cf. PIAGET, 1973)

Assim, o que notamos nessa concepção de aquisição de linguagem é que esse processo é longo e endógeno que, por fim, termina por apagar as relações intersubjetivas na construção do discurso interior e supervaloriza o subjetivismo individual.

Ao analisarmos as ideias de Piaget sob a ótica do dialogismo, a questão nevrálgica que guia a concepção piagetiana vai de encontro às bakhtinianas.



Bakhtin/Voloshinov(1999[1929]) argumentam que os processos que determinam o psiquismo desenvolvem-se não no organismo, mas fora dele, ainda que o organismo individual participe, pois, atividade do psiquismo interior é sígnica, tornando a consciência um fato socio-ideológico.

Com isso, os autores querem dizer que os problemas de compreensão da ideologia (que é toda social) e do psiquismo subjetivo individual deve passar pela filosofia do signo (sendo a palavra um por excelência) e que tem o signo interior como estágio necessário entre o individual e o ideológico, não que haja entre eles uma fronteira, trata-se de um estágio de desenvolvimento interior. O signo interior é acessível por meio da introspecção, é como o conteúdo ideológico pode ser compreendido e psicologicamente assimilado, ou seja, ele banha-se de signos interiores, o signo ideológico “nasce deste oceano de signos interiores e aí continua a viver, pois a vida do signo exterior é constituída por um processo sempre renovado de compreensão, de emoção, de assimilação, isto é, por uma integração reiterada do contexto anterior” (Bakhtin /Voloshinov, (1999 [1929], p.57).

Esse movimento de introspecção é um ato de compreensão do signo e, portanto, é banhado por ideologia, afinal, não é possível compreender sem valorar. “o signo interior por excelência é a palavra, o discurso interior” (Bakhtin/Voloshinov,1999 [1929], p.53). Com essa afirmação, os autores russos nos mostram que o discurso interior é como um monólogo completo resultante de uma compreensão do objeto da introspecção e que, por ser dotada de caráter expressivo, orienta o discurso interior a ser exteriorizado. Assim, é possível compreender que é no signo que o organismo e o exterior se encontram. A introspecção segue um percurso que leva o signo interior a exteriorizar-se.

Diante disso, ao contrário do pensamento de Piaget, a concepção dialógica de sujeito e linguagem compreende que a linguagem é que organiza a consciência e dá condições para o discurso exterior, não a consciência que organiza a linguagem e a exterioriza.

É possível inferir dos exemplos 51 e 52, quando as professoras dizem que é necessário ter maturidade, “somativo”, fluência e experiência acumulada para argumentar, a voz do psicologismo individualista como o de Piaget, que defende que o desenvolvimento cognitivo segue uma ‘evolução’ e o pensamento superior é marcado pela lógica, pelo racionalismo, que, no caso do desenvolvimento da linguagem escrita, seria representado pelo texto dissertativo-argumentativo. Esse é

um pressuposto, conforme os estudos de Vidon (2016) (2019) indicam, que está presente no ensino de redação desde o século XVIII, presente ainda nos manuais de redação e no modelo de prova de redação do Enem.

No exemplo 53, vemos o atravessamento de vozes na fala da professora M. Nele já é possível notar uma visão sociointeracionista, pois, fala de vivência, de experiência, de contexto social, ou seja, está mais alinhado ao pensamento bakhtiniano. No entanto, nesse exemplo lemos “ele vai de repente puxar mais pela imaginação do que pela razão”. Essa oposição, imaginação (subjetividade) X razão (objetividade), é um dado indiciário da concepção desenvolvimentista de Piaget. Há um implícito aqui de que a dissertação seja o lugar da razão, e não da imaginação, isto é, da subjetividade.

Dito isso, sigamos adiante.

Durante o compartilhar de experiências, é possível perceber uma mudança de atuação no ensino de gêneros discursivos entre as séries do ensino médio. Para o primeiro e o segundo ano dessa etapa, os/as professores/as citaram que trabalham com diversos gêneros como cordel, crônica, conto, relatório, seminário, artigo de opinião, cartaz. Para quem está dentro da escola básica, reconhece que esses são os gêneros que estão nos currículos escolares. Além de certa diversidade de textos ensinados nesses primeiros anos, há um movimento do professor na tentativa de fazê-los lugar de interação com algum possível leitor. Isso é confirmado quando, em suas narrativas, contaram que buscaram produzir livros, organizar saraus de maneira que mais alguém leia o que o aluno escreveu.

É ainda entre os alunos do segundo ano que foi mencionado um trabalho com gêneros do campo de atuação humana das redes sociais (YouTube). Um trabalho em vídeo com o gênero tutorial foi desenvolvido em uma escola e surpreendeu a professora pela capacidade dos alunos conseguirem articular tão bem o domínio da tecnologia e a própria construção do gênero. Nessa ocasião, as condições de produção do texto estavam inseridas no auge do problema causado entre os adolescentes com o jogo “Baleia Azul” (um desafio que levava o adolescente até as últimas consequências que, no caso, seria o suicídio). Essa situação crítica na qual os adolescentes estavam inseridos fez com que vários setores da sociedade colocassem a pauta “suicídio” na arena. É nesse contexto que os alunos do segundo ano produziram o gênero tutorial e selecionaram um deles para ser apresentado em um evento em Vitória.

Ocorre que, no desenvolvimento desse projeto de escrita, a participação da professora no planejamento e execução das ações foi muito passiva, pois todas as atividades e execução delas foram realizadas pelos alunos de licenciatura em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo e faziam parte de um projeto do programa no qual eles estavam inseridos. Quando perguntei sobre o porquê de escolher tutorial, o/a docente disse que “aí é porque foi o projeto dos PIBIDianos” (Professor/a M.A). Portanto, essa prática, que soa bastante inovadora naquele contexto escolar, não partiu da professora regente da aula, possível motivo de sua passividade.

Esse é um dado interessante de ser compreendido porque é o único que se refere ao trabalho com gêneros de mídia digital, que é um terreno fértil para o letramento multimodal. E é justamente o domínio dessa multimodalidade que surpreende a professora e a faz interagir com os alunos a fim de conhecer alguns recursos tecnológicos para edição de vídeo. Essa interação se tornou intensa entre eles, principalmente, quando chegou o momento de apresentação dos tutoriais.

Esse episódio nos mostra que, quando o contexto social está enfatizado na escola, traz implicações ao campo escolar e nos faz mudar o olhar sobre a educação. A professora MA., ainda que nem tão atuante nas atividades, conseguiu estabelecer um diálogo com o seu *outro* aluno, o que revela que ensinar e aprender é uma interação entre sujeitos e, portanto, o *outro* é parte necessária nesse projeto. São nessas interações que o conhecimento é construído conjuntamente. E é aqui que se mostra também a representação da professora como agente de letramento, o qual se torna gestor tanto dos seus conhecimentos quanto dos conhecimentos dos alunos.

Este também se constitui dado muito importante, no sentido de um contraponto, diante da hegemonia do ensino da dissertação-argumentativa com vistas ao ENEM. E é justamente neste momento que o/a professor/a tem mais a falar, muda o tom, se coloca no lugar do outro e dá voz ao aluno. Ao tratar da dissertação, nem professor, nem o aluno têm voz e vez. O que sobressai é a forma, a abstração, a idealização do texto, da escrita, do gênero.

## Enunciado 54:

estava perfeito, magnífico o tutorial do menino, e eu tô intrigada comigo e doida pra dar um puxão de orelha nele ((ri)) tava perfeito, quando terminou a turma aplaudiu aí eu falei: “Gabriel vem cá, me explica como que você fez esse tutorial”, aí ele foi explicando passo a passo (+) eu falei:” e essa voz? (+) e essa voz que aparece? Essa voz não é sua, quem gravou pra você?”. Aí ele veio me explicar...gente o Google tem um aplicativo que você dita o que você quer ou você digita e o aplicativo grava...com a voz do Google, que era uma voz bonita, uma voz sabe?! ... que não era dele, lógico ((ri)) aí ele foi me mostrar que tem o aplicativo que você pode digitar que o Google grava pra você...ele digitou o trabalho dele todinho, buscou as imagens que ele queria e foi lá no aplicativo pra gravar a voz. É, apanhei agora.(...) Eles são muito espertos, a gente perde pra eles, perde muito. (...) apanhei feio agora. (Professora MA.)

Ainda que o Círculo de Bakhtin não tenha priorizado reflexões sobre o ensino, dele podemos nos apropriar da noção de *compreensão* e aproximá-la da aprendizagem. Compreender para o Círculo, não é uma dublagem ou decodificação, é o gérmen de uma resposta interessada, é opor à própria palavra a palavra constitutiva da resposta. Trazendo essa posição para o contexto escolar, entendemos que a palavra do sujeito professor não deve se constituir como palavra autoritária, que se impõe e exige o conhecimento, que é rígida e monológica, que se transmite. Ao contrário, ao tornar a sala de aula um lugar de interação entre sujeitos, o sujeito professor/a trabalha em busca de construção de respostas ativas e responsáveis por parte de seus alunos, assim, a palavra autoritária e monológica já não encontra lugar nessa interação.

O exemplo anterior evidencia bem isso. A professora não se coloca nessa interação como voz autoritária, ao contrário, por não dominar os recursos tecnológicos para construção de gêneros digitais, o que há entre o sujeito professor/a e o sujeito aluno é um diálogo interessado, no qual as trocas discursivas, resultantes de uma existência social diferente entre os pares, faz emergir a palavra dialógica e, portanto, inacabada.

Podemos notar, ainda, a necessidade, o desafio e a relevância do/a professor/a estar em constante letramento para gerir os seus conhecimentos e dos seus alunos a fim de que seja um agente de letramento. Além disso, práticas de letramentos como essa se baseiam na prática social, e não em gêneros escolhidos para participar da

prática social. Foi a partir da questão social do jogo “Baleia Azul”, que afetava os alunos naquele contexto, que ações, inclusive verbais, por meio do gênero tutorial, que os alunos se colocaram como sujeitos que têm o que dizer, que querem dizer e que mobilizam as ações linguísticas, cognitivas e socio-históricas para realizar o ato de criação verbal. Aqui, é pela necessidade imediata de agir verbalmente que se trabalhou com o gênero do discurso tutorial, portanto, o ensino aconteceu baseado na prática social, não para participar da prática social, como é defendido por Kleiman (2008).

No entanto, o fato de surgir nas entrevistas, apenas uma vez o trabalho com gênero de mídia digital, indica também que ainda não faz parte do contexto escolar, no qual essa pesquisa se insere, o trabalho com gêneros dessa natureza. E mais: não só o trabalho com gênero tutorial, mas um trabalho pedagógico em que podemos vislumbrar a aula como acontecimento, uma prática situada de enunciação e não como transposição de conteúdo. Além disso, fica evidente na enunciação da professora que a inserção dos alunos de PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência)<sup>33</sup> foi o que trouxe uma dinâmica interessante para as aulas de português ao associar o ensino do gênero tutorial e o assunto “uso consciente da internet” ao problema social causado pela “Baleia Azul”. Essa compreensão sobre a atuação dos pibidianos é ratificada na voz da R. que lamenta não ter esses estudantes junto dela.

Se no primeiro e segundo ano do Ensino Médio é possível notar certa diversidade de gêneros discursivos e a tentativa de interação por meio da escrita, no terceiro ano isso não acontece. Todos os professores, que participaram da entrevista e que atuam nessa série, trabalham centralizando suas ações de ensino no texto dissertativo-argumentativo nos moldes do ENEM<sup>34</sup>. O relato dessas experiências com o terceiro ano ganhou muito fôlego no percorrer da entrevista, estabelecendo até uma arena entre os/as professores/as quando refletiram sobre o ensino desse gênero

---

<sup>33</sup> Esse programa é uma iniciativa do governo federal que “oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.” Fonte: <http://portal.mec.gov.br/pibid> Acesso: 17/10/2020

<sup>34</sup> Opto por nomear “gênero dissertativo-argumentativo nos moldes do ENEM” por esse ser um termo recorrente no enunciado do/a(s) professores/as que participaram dessa pesquisa. As palavras molde e forma foram muito enunciadas por eles o que pressupõe que esse gênero tem características específicas que o diferenciam da “dissertação” comum. Além disso, essa forma de nomear já se constitui como um dado para a compreensão das práticas de ensino.

discursivo. Esses dados se tornaram singulares na busca da compreensão sobre como tem sido o trabalho dos professores com gêneros discursivos na escola, o que levou à delimitação do objetivo geral dessa pesquisa, conforme foi apresentado anteriormente.

### 3.6 COMO SE ENSINA O GÊNERO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO NOS MOLDES DO ENEM: ESTUDO OBJETIVISTA-ABSTRATO DA COMPOSIÇÃO E EXPLORAÇÃO SUBJETIVO-IDEALISTA DO TEMA

Sabendo que o aluno só conseguirá atingir mais avançados níveis de ensino público ou privado se conseguir boas notas no ENEM e pressionados por esse sistema de avaliação, os professores dedicam seus esforços para ensinar o gênero dissertativo-argumentativo nos moldes do ENEM aos seus alunos, prioritariamente, no terceiro ano do ensino médio. Mas como se dá esse ensino nas aulas?

Segundo enunciaram, o tempo que o Governo do Estado disponibiliza para as aulas de produção de texto para o Ensino Médio é de uma das quatro aulas semanais de Língua Portuguesa. No entanto, o modo como os professores se organizam para esse ensino acontece de maneira diversa: há quem prefira separar uma semana no mês, há quem invista mais de uma aula semanal, outros não se prendem a uma fixidez de horários. Mas, seja como for, os/as docentes sempre organizam atividades que envolvam o ensino do gênero dissertativo-argumentativo nos moldes do ENEM. Para isso, as práticas de ensino são normalmente conduzidas por dois tipos de atividades: estudo da composição e exploração temática<sup>35</sup>.

Segundo Bunzen (2006), o ensino da composição vai desde o final do século XVIII até meados do século XX. Nesse período, “fazer composição significava escrever a partir de figuras ou títulos dados, tendo como base os textos modelo apresentados pelo professor” (idem, p. 142).

No contexto desta pesquisa, no estudo da composição, a atenção dos/as professores/as é direcionada em fazer o aluno reconhecer as características do gênero avaliado no ENEM e indicar o molde para produzi-lo. Para isso, a análise da

---

<sup>35</sup> Essas atividades são apontadas por Bunzen (2006), ao refletir sobre o ensino sistemático de escrever. No andamento desta discussão, neste ponto da tese, esses conceitos serão apresentados e utilizados para compreender como se faz o ensino da escrita do gênero dissertativo-argumentativo nos moldes do ENEM.

composição (aqui composição é parte de um processo, não o seu todo) de uma redação nota mil e da estrutura do texto dissertativo-argumentativo, as questões textuais, os estudos das estratégias argumentativas e a construção de uma fôrma para o aluno seguir são os recursos mais utilizados nessa etapa.

Ao se trabalhar com a micro e a macroestrutura, encontramos índices de uma visão estruturalista/formalista, completamente avessa à perspectiva bakhtiniana, que está explicitada, por exemplo, em MFL, que abarca as questões ideológicas, dialógicas, axiológicas, históricas, culturais, e outros, que antecedem a análise das formas de comunicação social e linguística.

#### Enunciado 55

(...) para compreensão do gênero nos trabalhamos a micro e a macroestrutura através de uma redação que atingiu nota máxima no ENEM do ano passado, essa redação foi esmiuçada pra turma, detalhada através de (+) do data show, eles também estavam de posse de um cópia na qual eles fizeram alguns registros, anotações pra perceber né a micro estrutura, o que que é uma introdução, o que que é a tese, o que que é um tema, o que que tem que aparecer na introdução pra desenvolver esse gênero, como se tece aqueles argumentos pra enfim a conclusão. (Professora D.)

#### Enunciado 56

(...) é trabalhando paragrafação, mostrando que a norma culta é primordial, os conectivos, o uso dos conectivos que não podem ser deixados de lado, a pontuação, então a coesão e a coerência (...) (Professora Y.)

#### Enunciado 57

(...) aí de teórica a gente foi trabalhando aula a aula um elemento, tipos de argumentos, essa questão do argumento de autoridade, essa questão da citação(...) quanto a estrutura do texto dissertativo em si, a gente tem trabalhado bastante né aquela questão de introdução, desenvolvimento, conclusão, tese, argumentos, sua proposta de intervenção então isso a gente cansa de falar (...) (Professora C.)

## Enunciado 58

então, eu já trago essa estrutura bem prontinha pra eles assim, eu já, por exemplo, você tem n caminhos de argumentação, um deles é a causa é consequência, meu aluno só sabe fazer essa porque é só essa que eu ensino (...) eu falo parágrafo por parágrafo, entra a parte de introdução e eu falo o que que tem que ter lá dentro de informação, contexto histórico, uma atualidade, contexto filosófico e uma tese, aí para fazer o contexto histórico você usa esse conectivo, pra falar da atualidade esse conectivo, aí pronto, terminou o primeiro parágrafo, segundo, causas, causa um, causa dois, causa três aí usei esse conectivo, (além do mais), além disso juntou os três, na sequência/.../ (Professora V.)

Esse estudo estrutural da composição, tendo agora a redação nota mil como modelo a ser seguido, em muito nos lembra as ações pedagógicas realizadas entre os séculos XIX e XX (Primeira República), quando os estudos clássicos do *trivium* ainda eram vigentes nas escolas brasileiras. A esse respeito, Fiorin (1999, p.154) esclarece:

Aprende-se pela imitação de bons autores. As regras linguísticas são os usos que eles consagram. Ao mesmo tempo, aprende-se a articular o texto seguindo o exemplo desses autores. Lê-se para fazer *composições* que imitem os textos lidos. Identificam-se as características do texto, a partir dos elementos de produção dados pela retórica clássica (*inventio*: escolha do tema, e de seus componentes; *dispositio*: ordem de apresentação das ideias; *elocutio*: expressão linguística propriamente dita). De certa forma, o ensino pela imitação dá ao estudante um conjunto de lugares comuns (*topoi*), para escrever sobre diversos temas.

Na direção de se trabalhar com o lugar comum (*topoi*), a primeira etapa do ensino relatada pelos/as professores/as focaliza a *dispositio* uma vez que as atividades conduzem para a análise estrutural da redação nota mil e na sequência de apresentação das ideias, bem como as estratégias argumentativas para realizá-la. A *elocutio*, embora seja indiciada nas falas dos professores quando, especialmente, é mencionado o uso das conjunções, não foi um ponto discorrido detalhadamente nas conversas.



A *inventio*, que se relaciona com os temas, nesse contexto, não tem nenhuma relação com o que o Círculo de Bakhtin defende como constituinte do gênero do discurso. Para o Círculo, o conteúdo temático diz respeito à posição valorativa assumida pelo sujeito ao construir seu enunciado, ele é, portanto, de base sociológica.

Nas aulas, a *inventio* se assemelha com a prática em que são apresentados assuntos enquanto conteúdos possíveis de se tornarem objeto de discurso no ENEM. Para que os alunos tenham conteúdo para a realização dessa composição, os/as professores/as se valem de diversos gêneros do discurso que abordam o mesmo assunto e os levam para a sala de aula a fim de informar, debater e, por fim, escrever conforme o modelo do ENEM.

A exploração temática “são propostas de produção de texto que solicitam aos alunos que escrevam uma redação sobre determinado tema, sem definir um objetivo específico, sem preocupação sociointerativa explícita” (BUNZEN, 2006, p.148). Ou seja, conforme o modelo de letramento autônomo em que está inserida a prova de redação do ENEM.

#### Enunciado 59

Então, antes de apresentar o tema, a gente faz uma espécie de contextualização pra mostrar pra eles que aquele tema é relevante, que tem uma possibilidade de aparecer numa prova, então depois disso eu acho que eles ficam mais receptivos assim.  
(Professora V.)

#### Enunciado 60

(...) os dez temas aí eu fui vendo realmente o que parecia, o que repetia várias vezes aí eu pego um tema, Gisele, esse tema eu levo na sala, eu levo reportagem, áudio que a gente tem o auxílio aqui da multimídia, temos a internet, então eu levo, geralmente eu levo coisa de cinco reportagens entre documentários reportados, vamos debater o que eles entenderam ali em cima e aí dentro da forminha do ENEM, tese, argumento e conclusão, eu já vou orientando: “eu quero isso, isso e isso” (...)  
(Professora W.)

Essa separação entre conteúdo e forma já foi identificada e desconstruída pelo Circulo de Bakhtin quando discorrem sobre o trabalho dos formalistas com os gêneros literários. Trazendo essa discussão para o campo escolar, o que podemos notar com o trabalho de ensino focado na forma material do gênero do discurso é um desvinculamento do ato responsivo da criação verbal. É como se com “a forminha do ENEM” o sujeito não tivesse nenhuma opção de criação, sendo apenas conduzido pelo “eu quero isso, isso e isso” imediato da própria professora e mediato pelo MEC. Assim se construindo o texto argumentativo nos moldes do ENEM nas salas de aula, o trabalho da forma se torna simples acomodação do conteúdo cognitivo, mas não axiológico. Com isso, gênero discurso-argumentativo nos moldes do ENEM se apresenta aos alunos como um artefato, não como objeto estético, do ponto de vista da forma.

É claro que existe uma certa perenidade nos gêneros do discurso, é inegável também que, como gênero produzido em uma situação singular de avaliação, há critérios exigidos que fazem com que o que é dado ao sujeito adquira uma estabilidade maior, no entanto, reduzir a forma arquitetônica (que é toda axiológica) à forma composicional, resta ao ato estético somente trabalhar com o assunto.

Mas conteúdo temático não se reduz a objeto de discurso, embora o envolva. Conteúdo temático é direcionado para a vida e para refração dela, é a posição do sujeito diante da rede axiológica que atravessa o seu dizer. E nesse ponto, as redações que os professores apresentaram na entrevista nos mostram que o trabalho com o conteúdo é uma exploração temática subjetivo-idealista, não um conteúdo axiológico de uma realidade material concreta, histórica e dialética-dialógica.

Conforme dito anteriormente, Bunzen (2006) define exploração temática como uma produção que não possui fins interlocutivos específicos. A princípio, trazer essa consideração para a compreensão que está sendo realizada pode soar como uma incoerência conceitual, afinal, ao produzir os textos nas aulas de Língua Portuguesa, o aluno está “treinando” para a situação avaliativa do ENEM, cujo interlocutor será o avaliador. Ocorre que, conforme foi mostrado ao longo da produção de sentido nessa pesquisa, a própria situação de avaliação da redação do ENEM nem ao menos situa o aluno/candidato sobre sua situação de comunicação, constituindo, assim, uma abstração. É devido a supremacia dos fins avaliativos sobre os discursivos/interlocutivos na redação do ENEM, e em seu “treino” na sala de aula, que podemos considerar que ocorre o estudo objetivo-abstrato da composição e

exploração subjetivo-idealista do tema, não o trabalho com a forma composicional e conteúdo temático, nos termos do Círculo de Bakhtin.

Para exemplificar esse trabalho com o gênero dissertativo-argumentativo nos moldes do Enem, trazemos quatro redações que foram redigidas pelos alunos dos docentes V. e D., resultado do trabalho feito por eles em sala com a forma/fôrma do gênero dissertativo-argumentativo nos moldes do ENEM, cujos assuntos são: “A cultura do funk no contexto social brasileiro” e “Caminhos para combate a intolerância religiosa no Brasil (assunto que já foi cobrado no ENEM de 2016). Essa exploração temática segue a mesma formatação da proposta de redação do ENEM<sup>36</sup>. Seguem as propostas de redação e os textos escritos pelos alunos.

### PROPOSTA DE REDAÇÃO 1

Com base na leitura dos seguintes textos motivadores e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo, em norma culta escrita da língua portuguesa, sobre o tema **A CULTURA DO FUNK NO CONTEXTO SOCIAL BRASILEIRO** apresentando experiência ou proposta de ação social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.

#### **Sem crítica social, funk de ostentação cai no gosto da classe média**

Mas a que se deve tamanha aceitação desse “novo funk” – até ontem “de preto, pobre e favelado”, como diz a música tocada exaustivamente pelo DJ Marlboro nas festas de classe média? “As pessoas ficam menos escandalizadas ao ouvir músicas sobre marcas de roupa do que sobre drogas e crimes”, explica Danilo Cymrot, doutorando em criminologia pela USP que estuda o movimento de criminalização do funk. “No entanto, o que fortaleceu essa emergência do ostentação foi a foi a repressão de um outro tipo de funk”, reforça.

“As manifestações culturais afrobrasileiras na nossa história sempre receberam um olhar criminalizante, como já foi com a capoeira e com o samba”, lembra Vera Malaguti Batista, professora de criminologia da UERJ e secretária geral do Instituto Carioca de Criminologia. “Já é tradição olhar as expressões culturais dos pobres, principalmente dos afrobrasileiros, com esse olhar”

Fonte: <http://www.cartacapital.com.br/cultura/sem-critica-social-funk-de-ostentacao-cai-no-gostoclassemidia-1321.html>

#### **Com 10 milhões de fãs, funk é hino de identidade para jovens brasileiros da periferia**

<sup>36</sup> As redações apresentadas por esses/as professores/as foram selecionadas porque continham a proposta de escrita apresentada na aula. Algumas redações estavam incompletas ou ilegíveis. Tendo em vista que as restantes apresentaram as mesmas questões que ajudariam a construir a compreensão que está sendo construída, optei por apresentar quatro redações por serem o suficiente para o diálogo estabelecido.

*Batidão é muitas vezes música vulgar, e há até funkeiros que exaltam o crime. Mas gênero representa como nenhum outro aspirações das classes C, D e E*

Segundo estudo do Data Popular, instituto especializado em pesquisas de opinião nos estratos emergentes do país, a “comunidade funk” hoje congrega 10 milhões de brasileiros com mais de 16 anos, a maioria das classes C e D. É um público fiel: 77% deles escutam funk todos os dias e 50% vão a um baile funk pelo menos uma vez por mês. Esse público se divide quando perguntado sobre o sentido que a música tem em sua vida: 22% consideram que o funk é apenas diversão, um ritmo bom de dançar. Mas 26% acreditam que os MCs convidam a ambições que não cabem na pista de dança: o funk seria uma forma de superação.

Os bailes funk, por seu caráter improvisado, também configuram um problema urbano. Em São Paulo, a prefeitura proibiu os bailes de rua com carro de som, pela boa razão de que eles perturbavam a paz — as pessoas na periferia, afinal, trabalham e desejam dormir à noite. Ainda mais complicada é a intersecção do funk com a bandidagem, que vigora sobretudo no Rio. Nos anos 90 surgiram nas favelas os chamados “proibidões”, bailes protegidos ou patrocinados por facções criminosas. O “proibidão” tornou-se quase um subgênero do funk, com letras que exaltam criminosos e, de tão recheadas de gíria, parecem falar em código. Um exemplo é “a balinha do Salgueiro” de que fala uma das canções do repertório do Nego do Borel: trata-se de ecstasy. O elogio aberto ao crime arrefeceu com a tomada de favelas pelas Unidades de Polícia Pacificadora. Em alguns casos, a UPP reprimiu bailes funk. Mas muitos sobrevivem, como o Emoções, na favela da Rocinha, que voltou à atividade após um ano parado.

Fonte: <http://veja.abril.com.br/noticia/entretenimento/com-10-milhoes-de-fas-funk-e-hino-de-identidade-para-ovens-brasileiros-da-periferia/>

### **Professora usa rap e funk para ensinar História: 'Não estudei para domesticar aluno'**

"A escola está completamente fora da realidade deles, e educação, sem significado, não tem sentido nenhum. É aquela ideia: você finge que explica, eles fingem que entendem. São cidadãos que não gritam, que não berram, omissos, obedientes. Costumo dizer que não estudei para domesticar aluno. Querem que eu faça isso, mas eu não consigo", conta ela à BBC Brasil.

Para quem questiona a opção por esses ritmos musicais, a professora de 27 anos, há oito na profissão, tem a resposta na ponta da língua: "os alunos gostam disso, é o que eles escutam e é a linguagem que eles sabem".

Tudo começou com um estudante muito problemático, mas que era muito bom em algo: cantar funk.

"Outros professores tratavam isso como indisciplina. Só que eu sou da periferia, escuto funk desde que me conheço por gente", lembra. "Sugeri que ele escrevesse um funk sobre a matéria - foi a forma que encontrei para ele fazer parte da aula."

Quando o garoto apresentou o trabalho, ela percebeu que a tarefa havia "conquistado" não só a atenção dele, mas de toda a sala.

"Um dos meninos se ofereceu para fazer o beatbox (reprodução de sons com a boca e o nariz), outro pegou a lata de lixo, outros batucavam na mesa, batiam palmas", recorda.

"Nisso, a diretora entrou para perguntar o que estava acontecendo. Para ela, parecia uma zona. Mas não era: a gente estava tendo aula."

Fonte: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/07/professora-usa-rap-e-funk-para-ensinar-historia-nao-estudei-para-domesticar-aluno>.

## PROPOSTA DE REDAÇÃO 2 – ENEM/2016

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "**Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil**", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

### Texto I

Em consonância com a Constituição da República Federativa do Brasil e com toda a legislação que assegura a liberdade de crença religiosa às pessoas, além de proteção e respeito às manifestações religiosas, a laicidade do Estado deve ser buscada, afastando a possibilidade de interferência de correntes religiosas em matérias sociais, políticas, culturais etc.

(Disponível em: [www.mprj.mp.br](http://www.mprj.mp.br) - Acesso em: 21 maio 2016. Fragmento).

### Texto II

O direito de criticar dogmas e encaminhamentos é assegurado como liberdade de expressão, mas atitudes agressivas, ofensas e tratamento diferenciado a alguém em função de crença ou de não ter religião são crimes inafiançáveis e imprescritíveis.

(STECK, J. Intolerância religiosa é crime de ódio e fere a dignidade. *Jornal do Senado*. Acesso em: 21 maio 2016. Fragmento).

### Texto III

## CAPÍTULO I

### Dos Crimes Contra o Sentimento Religioso

Ultraje a culto e impedimento ou perturbação de ato a ele relativo

Art. 208 - Escarnecer de alguém publicamente, por motivo de crença ou função religiosa; impedir ou perturbar cerimônia ou prática de culto religioso; vilipendiar publicamente ato ou objeto de culto religioso.

**Pena - detenção, de um mês a um ano, ou multa.**

Parágrafo único - Se há emprego de violência, a pena é aumentada de um terço, sem prejuízo da correspondente à violência.

(BRASIL. *Código Penal*. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) - Acesso em: 21 maio 2016. Fragmento).

### Texto 1

O funk vem sendo o ritmo mais ouvido ultimamente pelos jovens e adultos no Brasil. Segundo estudo do Data Popular, 77% dos brasileiros escutam funk todos os dias e 50% vão a um baile funk pelo menos uma vez por mês.

O funk normalmente mostra em sua letra um padrão de vida que a maioria das pessoas não tem, mais gostariam de ter, e esse é um dos principais motivos de ser ouvido pelos brasileiros: ele mostra aquilo que os jovens e adultos querem ter, como por exemplo carros e casas de luxo e muito dinheiro.

Devido o fato do funk ser o mais ouvido, a partir dos anos 90, surgiu nas favelas os “proibidões”. O “proibidão” tornou-se quase um subgênero do funk com letras que exaltam criminosos e fazem apologia ao uso de bebidas alcoólicas, drogas, crime entre outros, sendo assim discriminado por alguns.

O problema não é o funk em si, mais sim o que é cantado nele. Para que o funk fosse aceito realmente por todos os brasileiros como uma cultura, um grande passo seria que o estado criasse concursos nos quais os empresários dos cantores fossem premiados pelas melhores músicas produzidas, as quais não fazem apologia a uso de bebidas alcólicas e crimes, fazendo com que o bom funk se torne mais lucrativo para eles.

### Texto 2

É estranho associarmos o funk a cultura, mas ele é cultura sim e ainda reconhecida por lei porém nem sempre foi assim reconhecido como por exemplo: capoeira, samba que também recebem um olhar criminalizante por sai de negros ou favelados o funk carrega uma das maiores multidões e 77% dos brasileiros escuta funk para diversão ou para dança e 50% vão a baile funk.

Como o funk incentiva a vulgaridade e a criminalidade em muitos estados já foi proibido, mas os funkeiros somente diz sua realidade de vida com defeitos e qualidades que resulta no preconceito com sua real realidade.

Hoje em dia o funk e um dos ritmos mais tocados nas rádios mais nem todo mundo gosta por causa da letra dito muitas vezes nela sobre o tráfico, ostentação e os famosos proibidões que surgiu nos anos 90 nas favelas.

O proibidão tornou-se um subgênero do funk com suas letras falando da criminalidade tornou um ritmos mais tocados nos bailes funk.

E uma das soluções e acaba com o proibidão não só proibir com meio termo e alguns lugares toca acaba total.

E como é proibido som, podia ter muito mais eficas.

### Texto 3

Um ritmo chamado funk vem criando muitos debates alguns meses, sua interpretação em proibi-lo ou não está cada vez mais frequente nos dias atuais, principalmente por ser associado a crimes drogas e sexo.

O funk começou na periferia e ganhou seu espaço no mundo musical mostrando a realidade dessas pessoas mas com o passar dos anos foi se associando a outros fatos e começou a se ter muita critica pois relataram que esse tipo de letra fere os padrões da sociedade se incentiva a fazer oque está na letra, as cada um tem seu ponto de vista e pesquisas mostram como é tão aceito principalmente por jovens de todas as classes sociais.

Com tudo esse gênero musical pode induzir qualquer outra música, mas sim, o funk ostentação que teve uma boa aceitação na sociedade, com letras que mostram uma realidade diferente da favela.

Mas sua maior repercução hoje é se devemos proibir o funk pelo fato de suas origens e é um questionamento muito grande pois ele pode induzir uma criança ou jovem que trata a mulher como diz naquela letra, podemos levar isso como uma história e ensinar que isso não é o caminho assim como o das drogas ou do crime.

Entendemos que o funk é uma ótima cultura e faz parte do Brasil, mas podemos melhorar em não ser tão vulgar, os próprios empresários controlar mais os artistas nas produções de letras principalmente para o lado que exalta a violência contra a mulher, a justiça ter mais controle com multas valendo dinheiro e com isso que gosta não perde e quem não gosta não ganha, tudo fica divertido para que todos aproveitem.

#### Texto 4

É notório nos dias de hoje que religião é um tema muito debatido entre a sociedade pois aborda muito a discriminação de qualquer religião seja ela qual for.

A discriminação da religião ou a intolerância religiosa é um fato na sociedade que as vezes causa até agressão.

Hoje em dia muitas pessoas são excluídas, discriminadas agredidas, desprezadas, rejeitadas, tratadas como se fosse ninguém por causa da religião que essa pessoa segue.

A discriminação religiosa surge da parte de pessoas muito autoritárias que acabam achando que só a sua religião é a correta e banalizam as outras religiões, menosprezando outras religiões, faltando com respeito com outras pessoas de outras religiões. Algumas pessoas são agredidas por falarem de sua religião ou tentar defender.

Mas até nas próprias religiões falam mal uma das outras, levando os fieis as vezes a criticar a ofender, falar mal de outra religião e dai parte uma agressão, a falta de respeito.

Nos anos de 2011 á 2014 a Secretária de Direitos Humanos da Presidência da República revela que a cada 3 dias 1 denúncia de discriminação é feita.

Muitas das vezes a violência contra a religião pode ser verbal ou pode ser uma violência física.

Conclui-se que a discriminação com a religião é mais um fato onde a sociedade se cala por medo. O que deveria ser feito para quem discrimina, agride ou falta com respeito com um fiel de uma determinada religião haveria que ter uma pena mais rigorosa, a multa mais cara, serviço comunitário por muito mais tempo, ajudar com cestas básicas e torna todas penas mais rigorosas.

Ao ler os textos dos alunos, pelo menos dois aspectos nos chamam a atenção. O primeiro é a relação que o sujeito aluno estabelece com os textos “motivadores”. Se a intenção da coletânea apresentada aos discentes tem o objetivo de incentivá-los a ter o que dizer, o que se observa é uma compreensão pouco ativa que não chega a referendar um diálogo consistente com os textos apresentados de maneira que constitua uma argumentação. Vejamos como isso se dá com um dos textos “motivacionais” da proposta 1:



## Enunciado 61

Devido ao fato do funk ser mais ouvido, a partir dos anos 90, surgiu nas favelas os “proibidões”. O “proibidão” tornou-se quase um subgênero do funk, com letras que exaltam criminosos e fazem apologia ao uso de bebidas alcoólicas, drogas, crime entre outros, sendo assim discriminado por alguns.

## Enunciado 62

Hoje em dia o funk é um dos ritmos mais tocados nas rádios mais nem todo mundo gosta por causa da letra que é dita muitas vezes nela sobre tráfico, ostentação e os famosos proibidões que surgiu no anos 90 nas favelas.

Como podemos observar, os dois exemplos se relacionam com o texto da coletânea de maneira parafrástica, quase constituindo um resumo do texto apresentado. O discurso do *outro* é, na perspectiva dialógica, de fato, constituinte do discurso do *eu*. Ocorre que, ao se tornar minha a palavra alheia, ela deve ser revestida da minha valoração singular que a transforma em palavra alheia-minha. No entanto, o é possível notar nos textos dos alunos é que esse revestir de valor não acontece de maneira a constituir o que é alheio em próprio. Assim, os textos “motivacionais” são “copiados” e “colados” na dissertação-argumentativa, formando um escalonamento de discursos alheios em que a voz de quem enuncia é pouco entoada. Além disso, quase não deixa vestígios no texto de um histórico dialógico com outros dizeres e/ou com o próprio existir.

O segundo aspecto visível nos textos é que, na estrutura argumentativa utilizada, a conclusão parece ser um lugar mais favorável para ouvir a voz do sujeito, ainda que tímida e insegura. Nessa parte, por ser característica do gênero apresentar uma solução para o problema social abordado indicando o que deve ser feito e quais os agentes estão envolvidos, notamos que o *eu* que enuncia procura se manifestar. Essa tentativa pode ser notada quando, ao lermos os textos, encontramos construções diferentes para a apresentação do conteúdo. No entanto, não podemos considerar que esse fato é resultado de um trabalho autônomo do sujeito aluno com a forma do conteúdo, ao contrário, a recorrência da mesma proposta de solução nas

redações indicia a voz de autoridade do/a professor/a no direcionamento da escrita de seus aprendizes. Outra marca presente no texto é que esse final assume um tom deôntico que, moralizante, apresentaria o melhor caminho para solucionar questões sociais complexas. Vejamos os exemplos a baixo que ilustram o que dissemos.

#### Enunciado 63

Conclui-se que a discriminação com a religião é mais um fato onde a sociedade se cala por medo. O que deveria ser feito para quem discrimina, agride e falta com respeito com um fiel de uma determinada religião haveria que ter uma pena mais rigorosa, a multa mais cara, serviço comunitário por muito mais tempo, ajudar com cestas básicas e tornar todas as penas mais rigorosas.

#### Enunciado 64

Entendemos que o funk é uma cultura e faz parte do Brasil, mas podemos melhorar em não ser tão vulga, os próprios empresários controlar mais os artistas nas produções das letras principalmente para o lado que exalta a violência contra a mulher, a justiça ter mais controle com multas valendo dinheiro e com isso que gosta perde e quem não gosta não ganha, tudo ficará dividido para todos aproveitarem.

Assim, a redução da forma arquitetônica à forma composicional, a quase inexistência do conteúdo temático e a exploração temática resultam em silenciamento do sujeito aluno que poderia ter o que dizer. Além disso, a própria prática de ensino direcionando o *que* dizer e *como* dizer monologiza as axiologias do próprio existir.

Na etapa final da entrevista, em que as interações foram mais intensas, por meio do paradigma indiciário que nos faz ficar atentos às questões que aparentemente são negligenciáveis, uma arena muito interessante se estabeleceu quando os docentes refletiram sobre esse trabalho com o gênero dissertativo-argumentativo nos moldes do ENEM. Um grupo fez uma discussão sobre o fato de todas as redações ficarem iguais e também sobre o plágio. Em uma leitura superficial esse dado passaria despercebido, no entanto, na busca da construção de todo um quebra-cabeça que

tem uma historicidade constitutiva, a arena se mostra como um indício dialógico singular.

#### Enunciado 65

Professora F: não fica muito parecido não?

Professor V: ah fica/.../

#### Enunciado 66

Professor V.: a menina pegou um texto do professor do descomplica, que é um site online, memorizou os parágrafos de introdução e solução e os dois parágrafos do meio ela copiou de uma redação nota mil do ano anterior que falava sobre a violência contra mulher e ela conseguiu aplicar aquilo no racismo, que tem muito paralelo na violência contra uma minoria, então o texto dela é todo um plágio que ela montou de outros textos /.../

Professora F: tá tudo mecânico então, na realidade, tá tudo mecânico.

Essa discussão, embora compreenda a autoria como uma propriedade privada do autor, mostra que esse movimento de repetição de um molde e direcionamento dos modos de dizer são percebidos pelos/as professores/as e, no mínimo, os incomoda. Considerar que está “tudo mecânico” é uma conclusão que F. chega e revela que o sujeito que enuncia não está, de fato, assumindo o não álibi de sua existência. Sua criação verbal é muito mais um resultado de treino e mecanicismo do que uma atitude ética que resulta em uma criação estética. Mesmo sem nomear, os/as docentes reconhecem o processo de dessubjetivação (VIDON, 2014) nessa prática de letramento escolar e, mesmo no conteúdo do dizer sobre o assunto, no qual, supostamente, haveria a possibilidade de o sujeito aluno se posicionar, há seu apagamento. Diante disso, há pouquíssimo espaço para que o sujeito aluno emergja como enunciador.

Essa arena é um dado interessante nas entrevistas porque, mais uma vez, revela a complexidade que envolve o ensino do gênero dissertativo-argumentativo nos moldes do ENEM, pois, se por um lado é um evento de letramento que faz parte da

vida social dos alunos brasileiros, por outro, reduz a produção de texto à mera redação escolar em que o sujeito aluno é mecanizado e instrumentalizado para conseguir participar dessa prática social que, conforme já analisado, baseia-se na concepção autônoma de letramento e dessubjetiviza o sujeito de linguagem. Esse modo como o ensino se faz, a voz do professor se coloca como palavra autoritária que impõe, exige o conhecimento do aluno, se transmite e, supostamente, é monológica.

Mas, mesmo supostamente instrumentalizando os alunos, é recorrente no discurso dos/as professores o quão difícil é para os discentes a escrita.

#### Enunciado 67

[...] assim como também não flui bem no ensino médio, apesar de todos os nossos esforços, do nosso trabalho, dos conceitos, da prática, é o gargalo nosso aqui na língua portuguesa é a produção textual, menino ele não gosta de escrever, ele não quer escrever, ele diz que não sabe escrever (...). (Professora C.)

#### Enunciado 68

[...] a redação pra eles quando você fala pra eles é um bicho papão (...) o resultado, infelizmente, não é satisfatório né e as propostas aí são diversas né, cada temática foi abordada de alguma forma [...] (Professora W.)

Mesmo sem terem plena consciência teórica, essa arena revela que os professores notam o movimento de apagamento do sujeito nessa prática de letramento escolar, no entanto, seguindo o caminho do letramento autônomo, terminam por culpabilizar o sujeito que enuncia.

#### 4 ACABAMENTO PROVISÓRIO

No campo acadêmico de atividade humana, a tese é um gênero discursivo que se estabelece em um espaço-tempo histórico e se coloca como elo na corrente comunicativa da humanidade. Assim, como elo, o acabamento dela é sempre provisório, pois o diálogo com o pequeno e o grande tempo continuará, ressonâncias surgirão. Por isso, as considerações que trazemos são um acabamento provisório, não verdades generalizantes. A partir de uma perspectiva dialógica, não poderíamos pensar diferente na finalização desse enunciado concreto.

Pesquisar o ser expressivo e falante que é o professor é um desafio, pois o trabalho de compreensão não pode ser realizado reduzindo-o a objeto mudo, ao contrário, é necessária uma troca de alteridades e também da exotopia para que possamos compreendê-lo como sujeito social e singular que é, sem, no entanto, nos fundirmos com ele. A partir dessa responsabilidade ética e estética da pesquisa, o caminho construído por meio do indiciarismo dialógico se mostrou muito proveitoso, afinal, os indícios dialógicos como dados singulares não se relacionaram apenas com o momento da enunciação, ao contrário, nos levaram ao grande tempo que iluminou a compreensão do aqui e agora das entrevistas. A historicidade resgatada por meio dessa metodologia deu condições suficientes para a compreensão realizada durante a escuta atenta dos enunciados docentes. Além disso, a entrevista entre os pares realmente diminuiu a tensão dos participantes e, quando tinham conteúdo a entoar, eles o fizeram livremente.

No entanto, nem sempre foi amistoso o clima entre os pares. Embora não tenha mencionado esse fato no andamento desse texto, porque não se constituiu um dado para a compreensão realizada, considero importante mencionar agora. Em uma das entrevistas um professor se colocou como voz de autoridade e buscou monologizar o diálogo, chegando ao ponto de outros colegas quase se sentirem inferiorizados por não pensar ou trabalhar conforme ele/a dizia ser o correto. Ao perceber essa tensão, foi necessário que essa pesquisadora articulasse as trocas intersubjetivas para que todos se sentissem com o direito de fala e escuta, sem qualquer coerção ou intimidação. Para isso, um posicionamento ético do pesquisador tem que ser definido antes de escolher as entrevistas como forma de coleta de dados e, caso ocorram situações delicadas como a mencionada, é necessário não hesitar e manter a dialogia (mesmo com os embates que nela estão inseridos) e o respeito entre os pares. O

propósito das entrevistas foi coletar dados para a compreensão do sujeito professor, não o analisar como um objeto mudo.

O resgate do conceito de gênero do discurso por meio da leitura de outros textos de autores do Círculo de Bakhtin, foi um percurso coerente para compreender melhor a natureza relativamente estável do enunciado. Como os gêneros emergem dos campos ideológicos, que são dinâmicos e refletem e refratam a realidade que os cabe, eles devem ser compreendidos a partir dos campos, pois mostram a realidade e as condições de cada campo. Os gêneros, são enunciados concretos e, como tais, entoam índices sociais de valores. Por serem “relativamente” estáveis, eles têm sua historicidade e imprecisão, assim, os campos ideológicos mudando o modo de refletir e refratar a realidade, resulta em mudança nos gêneros do discurso inerentes aos campos. Em decorrência disso, forma composicional, conteúdo temático e o estilo não podem ser compreendidos isoladamente, ao contrário, são indissolúveis, pois o enunciado é um objeto estético, não um artefato.

A relação entre o conceito de gêneros do discurso e práticas escolares de letramentos se tornou o cerne dessa pesquisa na busca da compreensão de como tem sido o trabalho com os gêneros do discurso argumentativo no Ensino Médio das escolas públicas do norte capixaba. Mas, para isso, foi necessário compreender as questões ideológicas e materiais do sujeito professor que atua nessas escolas, bem como a concepção de letramento predominante no campo da educação/escolar.

Os professores que enunciaram nessa pesquisa são filhos de classe trabalhadora, os quais escolheram o curso de letras devido às poucas condições materiais que possuíam. O processo de formação inicial deles foi, predominantemente, realizado em faculdades particulares. Sem envolvimento com estudos de pós-graduação que desenvolvessem pesquisa e sem formação continuada em serviço, esses docentes atuam com os conhecimentos que obtiveram em suas licenciaturas e com a própria prática de ensino. O que nos mostra quão excludente é a carreira docente. Excludente porque eles são impelidos pelas escolas, secretarias de educação e governo federal a responder às novas perspectivas de ensino sem, contudo, esses órgãos governamentais darem as condições necessárias para participarem desse processo realizando escolhas esclarecidas. Ao contrário, deixados ao léu, os professores se veem à margem das atualizações nos processos de ensino, embora esses afetem diretamente seu fazer docente.

Dessa forma, sem contato com outras teorias de linguagem, trocas intersubjetivas e tempo para compreender seu próprio ato de docência, o silenciamento dos professores durante a entrevista, no momento de dialogarem com as leis ou com a teoria, nos mostra como a formação inicial é problemática. Ela não deu condições para se posicionarem valorativamente diante das ideologias que permeiam os documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa, tampouco para estabelecer um diálogo com Bakhtin, teórico tão evocado desde que o campo da educação escolheu os gêneros do discurso como objeto de ensino. Apesar dessa condição histórica e material, o discurso de culpabilização de si mesmo (e também do aluno) está no enunciado do docente.

Em decorrência da formação inicial frágil e da inexistência de formação continuada em serviço, o que pudemos notar é que o docente atravessa diversas correntes de pensamentos sobre a linguagem (inclusive contraditórias) e constrói, ao final, uma colcha de retalhos que tem como tecido predominante o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato, conforme argumentam Bakhtin/Voloshinov (2003) e Medviédev (2012), ou seja, a idealização do sujeito, por um lado, e a objetivação abstrata da língua(gem), por outro.

No entanto, o pensamento do professor e sua forma de ensinar, não são a-históricas. Eles refletem e refratam o pensamento autônomo de letramento que permeia o ensino de português desde o início da formação de nossa república. No aqui e agora de nossa existência, o afunilamento do ensino de textos argumentativos para a dissertação-argumentativa nos moldes do ENEM é uma marca presente do letramento autônomo. Como vimos, as questões ideológicas do campo da educação linguística que dão condições desse gênero emergir, apagam o sujeito aluno que procura enunciar e tende a homogeneizar os sujeitos, tornando-os distantes de seu dizer. Sendo direcionados na forma composicional, marcados por pouca presença de conteúdo temático e utilizando um estilo lógico-racional e deôntico, os textos que os alunos escrevem para o ENEM, na sala de aula, perpetuam a tradição de que os textos argumentativos são superiores e só consegue escrevê-los quem tem um raciocínio lógico elevado.

Além disso, encerrar o Ensino Médio restringindo a escrita de texto ao gênero discursivo próprio do campo da educação, como é a dissertação-argumentativa nos moldes do ENEM, é bastante simbólico, pois revela a valoração que é dada pelo campo à escrita: feita na escola e para a escola. Essa instituição, como importante

agência de letramento, que deveria partir das práticas sociais para, então, trabalhar com os gêneros do discurso de maneira situada e embebida no ambiente social, encerra em si mesma a escrita dos alunos e abandona todas as questões enunciativo-discursivas que a envolvem. Não podemos negar que um pequeno movimento em direção a uma educação linguística enunciativo-discursiva pode ser notado, como o trabalho dos PIBIDIANOS, e até na concepção de linguagem dos professores, no entanto, essa movimentação não adquire o fôlego necessário para referendar uma educação linguística que trabalhe, de fato, com heteroglossia dialogizada que é a linguagem.

Diante disso, fica evidente que ainda não trabalhamos com os gêneros do discurso no sentido pleno do termo, conforme a concepção dialógica de linguagem. Particularmente sobre o gênero dissertativo-argumentativo nos moldes do ENEM, notamos que ele se coloca em um limiar entre gênero discursivo e tipologia genérica, afinal, ele é um enunciado concreto a ser construído pelos estudantes brasileiros, mas, a ideologia que o subsidia apaga o sujeito e defende a autonomia da língua(gem).

Consideradas essas questões, argumentamos que, embora seja usado o termo gênero do discurso no campo da educação/escolar, a prática de ensino não situada e a concepção de letramento autônomo predominante, em nada se relaciona com a concepção dialógica de linguagem. Na verdade, por trás do termo “gêneros do discurso”, tão largamente usado, é a refração de linguagem do objetivismo abstrato formalista e estruturalista e a concepção subjetivista idealista de sujeito que permanecem como basilares. E o docente, desprovido de condições históricas e materiais de ir (re)construindo seus conhecimentos e estrangido pelo sistema educacional, acaba por perpetuar, por meio de suas práticas, o ensino tradicional em que o produto é mais importante do que o processo.

Com isso, se os resultados da qualidade de escrita dos nossos alunos não alcançaram os patamares desejados, esse fato está muito mais relacionado à concepção autônoma de letramento que direciona nosso ensino — a qual não leva em consideração as condições de produção do enunciado concreto e faz dele uma abstração e não uma interação verbal — do que à incompetência linguística dos alunos ou da incapacidade de ensinar dos/as professores/as.

Assim, partir da prática social para o ensino do gênero é um caminho necessário de percorrer para que o gênero discursivo na escola não se resuma o



objeto a ser estudado, mas, que seja a construção de um enunciado concreto do sujeito aluno que enuncia, cujas condições de enunciação estão claras, reconhecidas e inerentes ao tipo relativamente estável de enunciado em construção. Pensar e agir sob essa perspectiva é trocar a epistemologia do letramento autônomo pelo o ideológico, que está longe de nossa existência no campo da educação, por enquanto.

Por fim, a tese que pode ser depreendida desse trabalho de compreensão dessa pesquisa é que o movimento histórico das políticas linguísticas/pedagógicas para o ensino de língua portuguesa a partir de uma perspectiva sociológica é copitado pelo subjetivismo idealista, o objetivismo abstrato e o letramento autônomo. E, por isso, a substituição de um capital cultural (normativo) por outro (sociológico) não é possível porque as forças ideológicas predominantes não aceitam a diversidade constitutiva da linguagem, a dialogia na formação dos sujeitos ativos, responsivos e responsáveis e, tão pouco, uma concepção de ensino que busque promover o não álibi da existência do professor e do aluno. Em um mundo em que importa mais o mercado financeiro e sua demanda por mão de obra que o faça funcionar, pensar sociologicamente é um tema que não está na agenda das políticas linguísticas/pedagógicas.

Estamos iniciando uma nova era na educação brasileira em que, mais uma vez, uma nova política linguística/pedagógica se impõe: a Base Nacional Comum Curricular. A questão que se levanta é: o que há de novo nesse documento? Ele realmente traz alguma mudança ou teremos, mais uma vez, o velho revestido de uma nova roupagem?

Essas questões são levantadas porque essa tese se relaciona com o devir e, por isso, é urgente que esse diálogo continue.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: Freitas, Maria Teresa; Souza e Jobim, Solange; Kramer, Sônia. **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003, pp. 11-25. (Coleção Questões de Nossa Época).

ARANHA, Antônia Vitória Soares; SOUZA, João Valdir Alves de. **As licenciaturas na atualidade: uma nova crise?** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013. Editora UFPR.

BAKHTIN, Mikhail/VOLOSHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte: sobre a poética sociológica**. Tradução, para uso didático, de C. A. Faraco e C. Tezza. 1993[1926].

\_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1999 [1929].

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora F. Bernadini et al. São Paulo: Hucitec/Unesp, 1998[1924].

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do Ato Responsável** (2010 [1919-21]). Tradução aos cuidados de Vlademir Miltello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução não revisada de uso didático acadêmico, de C. A. Faraco e C. Tezza. 1993 [1920-24].

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-53]. Tradução: Paulo Bezerra. Coleção Biblioteca Universal. pp. 261-306.

\_\_\_\_\_. A forma espacial da personagem. In: **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [?]. Tradução: Paulo Bezerra. Coleção Biblioteca Universal. pp. 21-90.

\_\_\_\_\_. O problema do texto. In: **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1959-61]. Tradução: Paulo Bezerra. Coleção Biblioteca Universal. pp. 307-335.

\_\_\_\_\_. Problemas da Poética de Dostoiévski. In: **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1929/1963]. Tradução: Paulo Bezerra. Coleção Biblioteca Universal. pp.195-201. Tradução direto do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra.

\_\_\_\_\_. Os estudos literários hoje. In: **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1970]. Tradução: Paulo Bezerra. Coleção Biblioteca Universal. pp. 359-366.

\_\_\_\_\_. Apontamentos de 1970-1971. In: **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1970-1971]. Tradução: Paulo Bezerra. Coleção Biblioteca Universal. pp.367-392. Tradução direto do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra.

\_\_\_\_\_. Metodologia para as ciências humanas. In: **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1974]. Tradução: Paulo Bezerra. Coleção Biblioteca Universal. pp.393-410. Tradução direto do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra.

\_\_\_\_\_. O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal. In: **Questões de literatura estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fomoni Bernardini (et al). 7 ed. São Paulo: Hucitec, 2014[1924].

\_\_\_\_\_. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015[1929/1963]. Tradução: Paulo Bezerra. Coleção Biblioteca Universal. pp.195-20. Tradução direto do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra.

BRAIT, Beth. Problemas da Poética de Dostoiévski e estudos de linguagem. In: Brait, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. 1.ed. 2ª impressão. São Paulo: Contexto, 2013.

BRANDIST, Craig; LÄHTEENMÄKI, Mika. Os Primórdios Da Linguística Soviética e os Ensaios de Mikhail Bakhtin Sobre o Romance Dos Anos 1930. In: A pesquisa sobre o enfoque. **A pesquisa sob o enfoque dos estudos do Círculo de Bakhtin**. Ana Zandwais e Luciano Vidon (organizadores). Vitória (ES): Edufes, 2019.

BRASIL. **Lei Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília: 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm) . Acesso em: 01/12/2016.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Curricular do Ensino Médio. Brasília: 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf) . Acesso em: 01/12/2016.

BRASIL/ INEP/MEC. A redação do ENEM 2019: cartilha do participante. Brasília, DF: INEP/ MEC, (2019).

BRASIL/SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Parte II: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, (2000).

BRASIL/SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Parte I: Bases Legais. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, (2002a).

\_\_\_\_\_. **PCN+ Ensino Médio:** Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, (2002b).

\_\_\_\_\_. **Orientações curriculares para o ensino médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, 239 p., volume 1. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 03/05/2018.

BRASIL/Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Resolução CEB Nº 3, de 26 de Junho de 1998. Brasília: 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf> . Acesso em: 01/12/2016.

BRASIL/MEC. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf) . Acesso em: 20/06/2018.

BUBNOVA, Tatiana. O princípio ético como fundamento do dialogismo em Mikhail Bakhtin. In: **Revista Conexão Letras:** História das ideias. Nos domínios da língua(gem). Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras, nº 10, 2013, p.9-18.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: **Português no ensino médio e formação do professor.** Clécio Bunzen, Márcia Mendonça (organização); Ângela Kleiman...[et al.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 139-162.

BUNZEN, Clécio; MEDEIROS, Rajane R. Almeida de. O ensino de gramática na primeira república (1889-1930): uma análise da *Gramática Expositiva*, de Eduardo Carlos Pereira. In: **Linha D'água (Online)**, São Paulo, v.29, n. 1, p. 119-141, jun, 2016.

DIONÍSIO, Mariléia Tenório. **A questão do valor na linguagem para (o Círculos de) Bakhtin.**2010. 88f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

FIORIN, José Luiz. Para a história dos manuais de português: pontos para uma reflexão. In: **Scripta.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 151-163.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo:** as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba/PR: Criar Edições, 2006[2003].

\_\_\_\_\_. **Linguagem e Diálogo:** as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba/PR: Criar Edições, 2009.

\_\_\_\_\_. O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal. In: **Bakhtin: dialogismo e polifonia**. Beth Brait (org.) 1 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva socio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: Freitas, Maria Teresa; Souza e Jobim, Solange; Kramer, Sônia. **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003, pp. 26-38. (Coleção Questões de Nossa Época).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

\_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GOODSON, Ivor. F. *Studying Teachers lives*. London, Routledge: 1992.

GOVERNO DO ESTADO DO ES. Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Recursos Hídricos. **Zoneamento Ecológico Econômico do Espírito Santo**. 2010. Disponível em:

[https://observatoriodoturismo.es.gov.br/Media/observatorio/Publicacoes/Outras/Planos/Sumario\\_Executivo\\_ZEE.pdf](https://observatoriodoturismo.es.gov.br/Media/observatorio/Publicacoes/Outras/Planos/Sumario_Executivo_ZEE.pdf) . Acesso em 18/07/2017.

GRANGER, Giles Guaston. Conteúdo, Forma e Prática. In: **Filosofia do Estilo**, trad. de Sceruet.Zerbetto MARTON. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1974.

GRILLO, Sheila V. de Camargo. Esfera e campo. In: **Bakhtin: outros conceitos-chave**. Beth Brait (org.) 2 ed.1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. Gêneros primários e gêneros secundários no círculo de Bakhtin: implicações para a divulgação científica. **Revista Alfa**, 52 (1): 57-79. São Paulo, 2008.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e como se faz? In: **Português no ensino médio e formação do professor**. Clécio Bunzem, Márcia Mendonça (organização); Ângela Kleiman...[et al.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 36-55.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: 2ª Ed. Editora Cultrix, 2010.

KLEIMAN, Angela B. (org.) **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

\_\_\_\_\_. Preciso ensinar o “letramento”? Não basta ensinar a ler e escrever?. Governo Federal, Ministério da Educação, 2005.

\_\_\_\_\_. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** In: Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242> . Acesso em: 02/02/2018.

\_\_\_\_\_. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. In: **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, n.3, p. 487-517, set/dez. 2008

KRAMER, Sonia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com a diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: Freitas, Maria Teresa; Souza e Jobim, Solange; Kramer, Sônia. **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2003, pp. 57-76. (Coleção Questões de Nossa Época).

MACIEL, Lucas Vinicius de Carvalho. **Além de “Os gêneros do discurso”.** Cad. Est. Ling., Campinas, 53(1), Jan./Jun. 2011.

MARCUSCHI, Beth. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: **Português no ensino médio e formação do professor.** Clécio Bunzem, Márcia Mendonça (organização); Ângela Kleiman...[et al.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 57-82.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários: introdução a uma crítica poética sociológica.** Tradutoras Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012[1928].

MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clecio. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores: introdução dialogada. In: **Português no ensino médio e formação de professor.** BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MICARELLO, Hilda A. L.; MAGALHÃES, Tânia Guedes. **Letramento, linguagem e escola. Bakhtiniana,** São Paulo, 9 (2): 150-163, Ago/Dez, 2014.

MIOTELLO, Valdemir; PAJEÚ, Hélio Márcio. Os gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana: recintos de encontro de duas esferas da vida. In: **Gêneros, entre o texto e o discurso: questões conceituais e metodológicas.** Sweder Souza, Adail Sobral (organizadores). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

MONTOYA, Adrián Oscar Dongo. **Pensamento e linguagem: percurso piagetiano de investigação.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 11, n. 1, p. 119-127, jan./abr. 2006

MORATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escrita: um pacto secular. Cadernos CEDES, vol 20, nº 52, Campinas, Nov. 2000, p. 41-54.

NÓVOA, Antônio. **Profissão: professor.** Porto: Porto Ed., 1991.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores.** Porto: Porto Ed. 1992.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Um olhar sobre a pesquisa nos estudos do discurso. **Filologia e Linguística Portuguesa.**, n 14(2), p.265-284, 2012.

PADILHA, S. de J. A arquitetura dos dizeres: em todas as direções. In: Revista diálogos: linguagens em movimento. Ano III, N. I, jan.-jun., 2015.

PIETRI, Émerson de. A constituição dos discursos sobre ensino de língua portuguesa nas décadas de 1908 e 1990. Trab. Ling. Apli., Campinas, n(57.1): 523-550, jan./abr. 2018.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: **Para uma filosofia do Ato Responsável** (2010 [1919-21]). Tradução aos idados de Vlademir Miltello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bkahtin e a ideologia contemporânea.** [coordenação de tradução: Vlademir Miotello]. 2ed. São Paulo: Contexto, 2016.

POSSENTI, Sírio. Prefácio: Intervindo nas leituras de Bakhtin. In: FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo e Bakhtin.** Curitiba, PR: Criar Edições, 2009, p.9.

\_\_\_\_\_. **Discurso, estilo e subjetividade.** 2a ed., São Paulo, Martins Fontes, 1988.

RIBEIRO, Josilene Auxiliadora. A investigação científica em Ciências Humanas no âmbito da teoria de Bakhtin e seu Círculo. In: **II Encontro de Estudos Bakhtinianos. Vida, Cultura e Alteridade.**[Encontro Bakhtiniano com a Vida, a Cultura e a Alteridade. EEBA/2013-Caderno 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, pp. 27-33.

ROJO, R.H.R. e MOITA LOPES, L.P. **Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: SEB/MEC (org.), Orientações Curriculares do Ensino Médio.** 1ª ed., MEC/SEB: Brasília, 2004, p. 14-59.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral.** Organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye; com colaboração de Albert Riedlinger, prefácio edição brasileira Isaac Nicolau Salum; tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; Dolz, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem a objeto de ensino. Revista Brasileira de Educação, nº11, Mai/Jun/Jul/Ago, 1999, p.5-16.

SILVIA, Nívea Rohling da. **A atuação do professor de língua portuguesa discursivizada por licenciandos na Educação a Distância [tese] : o embate entre o discurso da tradição e o discurso teórico.** / Nívea Rohling da Silva; orientadora, Rosângela Hammes Rodrigues - Florianópolis, SC, 2012.

SILVESTRI, Kátia Vanessa Tarantini. Ideologia nas discussões de 1927 a 1930: O Freudismo e Marxismo e Filosofia da Linguagem In: **Palavras e contra palavras**: circulando pensares do Círculo de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores.2013. 150p.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin**: conceitos-chave. 2ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 11-36.

\_\_\_\_\_. Estética da criação verbal. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 167-187.

SOUZA, Solange Jobim; ALBURQUEQUE, Elaine Deccache e. **A pesquisa em ciências humanas**: uma leitura bakhtiniana. *Bakhtiniana*, São Paulo, 7(2): 109-122, Jul./Dez. 2012.

STIEG, Vanildo; Alcântara, Regina Godinho. **O percurso histórico do ensino de língua portuguesa e os documentos oficiais: da Lei 5692/71 à Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Revista de estudos de cultura, nº 7, p. 15-19. Jan.Abr./2017.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TFOUNI, L. V; PEREIRA, A. C.; MILANEZ, N. (org.). Apresentação. In: **O paradigma Indiciário e as modalidades de decifração nas Ciências Humanas**. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

VIDON, Luciano Novaes; SANTOS, I. J. ; RICARDO, F. C. da R. ; MOREIRA, M. P. A. ; TEIXEIRA, R. S. . Subjetividade e dessubjetivação em textos dissertativo-argumentativos: concepções, propostas pedagógicas e práticas de produção de texto. **Percursos Linguísticos**, v. 4, p. 9-23, 2014.

VIDON, Luciano Novaes. **Dialogia, estilo e argumentação no trabalho de um sujeito com a linguagem**. Tese de doutorado. UNICAMP. Campinas: 2003.

\_\_\_\_\_. A proposta de redação do Enem e a dissertação escolar: uma relação problemática. In: III Seminário Internacional de Estudos Sobre Discurso e Argumentação (III SEDIAR), 2016, Aracajú- SE. **Anais do III Seminário Internacional de Estudos Sobre Discurso e Argumentação (III SEDIAR)**. Ilhéus-BA: Editora da UESC, 2016. v. 1. p. 2829-2840.

\_\_\_\_\_. O ensino de texto nos anos de 1970 no Brasil: das técnicas linguístico-cognitivas como políticas linguísticas. **Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 14, n. 22, p. 93-104, jul-dez. 2019.

\_\_\_\_\_.O ensino de língua portuguesa no Brasil e as concepções de língua(gem) e de texto nos anos de 1970: condições sócio-históricas de inserção do pensamento bakhtiniano no contexto político-educacional brasileiro. In: **A pesquisa sob o enfoque dos estudos do Círculo de Bakhtin**. Ana Zandwais e Luciano Vidon (organizadores). Vitória (ES): Edufes, 2019.



VOLOSHINOV, V. N./BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte. Discourse in life and discourse in art.** New York: Academic Press, [1926], 1976. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, exclusivamente para fins didáticos, sem data.

## ANEXO A – MODELO DE AUTORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: **O ENSINO DE GÊNERO DISCURSIVO ESCRITO NA ESCOLA PÚBLICA DO NORTE CAPIXABA**. O motivo que nos leva a realização desta pesquisa é buscar entender o que se ensina quando se ensina gêneros discursivos escritos na escola pública no norte capixaba. Essa a relação ensino-aprendizagem complexa, a qual envolve a legislação, prática docente, ação discente e também o conceito de gênero, essa pesquisa busca ouvir essas diferentes vozes em dialogam (implícita ou explicitamente) no ambiente escolar. Para isso, os seguintes passos serão seguidos: pesquisa documental para compreender o que os documentos oficiais brasileiros dizem sobre o ensino de gênero discursivo na escola; pesquisa de campo com entrevistas coletivas com professores para que compartilhem sua história de vida e formação, suas práticas docentes e também conceitos e opiniões sobre língua, linguagem e gênero discursivo; análise de textos de alunos dos professores entrevistados para compreender a voz do aluno no processo de ensino e aprendizagem de gêneros discursivo escrito e, também, revisão bibliográfica nas obras do Círculo de Bakhtin a fim de compreender o conceito de gênero discursivo por elas desenvolvido. Dessa forma, numa arena de vozes sobre o mesmo objeto, buscaremos compreender esse objeto complexo e, dessa forma, conhecer melhor os pontos assoantes e dissoantes nesse grande diálogo. Essa pesquisa pretende contribuir com o campo da Linguística aplicada, pois tratará de questões de Política Linguística e Ensino. Também contribuirá com publicações e com novas perspectivas sobre o ensino de gênero escrito, o que fomentará novos estudos e debates sobre política linguística e ensino de escrita na escola.

#### PROCEDIMENTOS:

O procedimento de coleta de dados será da seguinte forma:

Serão realizadas entrevistas coletivas com os professores das cidades selecionadas, a saber: Mucurici, Montanha, Pinheiro, Nova Venécia e São Mateus. Essas entrevistas serão gravadas através de áudio. Será apresentado um roteiro previamente, porém a entrevista se dará no formato de uma roda de conversa, maneira informal onde a pessoa e/ou o grupo poderá se expressar de maneira espontânea e opinar sobre os temas ou as perguntas elaboradas pela pesquisadora.

#### DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS:

Ao participar dessa pesquisa, o voluntário terá a oportunidade de contribuir para reflexões sobre política linguística, língua, gênero discursivo, texto, e outros temas que vierem à tona durante a entrevista.

É possível que o participante tenha sua opinião confrontada durante a entrevista, o que pode gerar um desconforto. Além disso, por expor sua opinião, sempre há o risco de o grupo não aceita-la.

No entanto, ao trabalhar coletivamente os temas propostos, sempre será enriquecedora a troca intersubjetiva que a situação proporciona.

#### GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada e outra será fornecida a você.

#### CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS:

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

**DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:**

Eu, \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e acertada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas poderei chamar a estudante Gisele de Freitas Paula Oliveira o professor orientador Luciano Novaes Vidon nos telefones (33)991407150/(27)98142-5709 ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo pelo telefone: (27)3145-9820. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome

Assinatura do Participante

21/09/2017

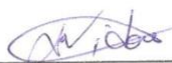
Data



\_\_\_\_\_  
Gisele de Freitas Paula Oliveira  
Pesquisadora

21/09/2017

Data



\_\_\_\_\_  
Luciano Novaes Vidon  
Orientador

21/09/17

Data

## **ANEXO B – ROTEIRO DA ENTREVISTA COLETIVA**

### **PRIMEIRO MOMENTO – DIÁLOGO COM A VIDA**

#### **(CONHECENDO OS SUJEITOS)**

- Quero que você me conte a história de sua formação escolar, sua trajetória de vida e profissional. A melhor maneira de fazer isso será você começar pela sua formação na escola básica e depois superior, e assim passar a contar sobre sua trajetória de vida de vida e profissional. Nessa trajetória, fale sobre suas experiências com textos escritos (leitura e produção) e, se necessário, entrelace as histórias e enriqueça-as com detalhes, pois tudo que for importante para você me interessa.

### **SEGUNDO MOMENTO – DIÁLOGO COM OUTROS SUJEITOS (TEÓRICO E LEGISLADOR)**

#### **(OS SABERES DOS SUJEITOS)**

##### **A) CONHECIMENTO DAS LEIS FEDERAIS E ESTADUAIS (LEGISLADOR)**

- Apresentação de um fragmento de Rojo e Moita Lopes para avaliação do grupo.

Em resumo, os PCN+, ao fazerem uma tentativa de operacionalização deixada de lado pelos PCNEM, recorrem a uma diversidade eclética de teorias, já impregnadas na cultura de senso comum das escolas, e organizam o ensino de maneira bastante disciplinar e próxima ao currículo consolidado nas práticas.

(ROJO; MOITA LOPES, 2004, p. 36)

##### **B) DIÁLOGO COM TEÓRICO**

- Apresentação do fragmento abaixo e identificação do autor para posterior debate.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. 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 campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

(BAKHTIN, Mikail (VOLOSHINOV, V. N.). Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-53]. Tradução: Paulo Bezerra. Coleção Biblioteca Universal. p.262)

**TERCEIRO MOMENTO – DIÁLOGO COM A PRÁTICA  
(COMO SE FAZ O ENSINO DE GÊNERO NA SALA)**

\*Relatar como aconteceu o processo de ensino e aprendizagem do gênero apresentado

**QUARTO MOMENTO - AVALIAÇÃO DO ENCONTRO**