

MARCELO DA SILVA JUSTINIANO

“QUEM FOI O PILANTRA QUE DISSE ISSO?”

Análise Dialógica do Discurso da linguagem marginalizada em
ambiente escolar

ASSIS

2019

MARCELO DA SILVA JUSTINIANO

“QUEM FOI O PILANTRA QUE DISSE ISSO?”

Análise Dialógica do Discurso da linguagem marginalizada em
ambiente escolar

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis/Araraquara, para a obtenção do título de Mestre em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos)

Orientadora: Giovanna Longo

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

ASSIS

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Laura Akie Saito Inafuko - CRB 8/9116

J96q Justiniano, Marcelo da Silva
“Quem foi o pilantra que disse isso?”:análise dialógica do
discurso da linguagem marginalizada em ambiente escolar /
Marcelo da Silva Justiniano. Assis, 2019.
107 f.

Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientador: Dra. Giovanna Longo

1. Dialogismo (Análise literária). 2. Sociolinguística. 3.
Letramento. 4. Análise do discurso. I. Título.

CDD 410



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Câmpus de Assis



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: “QUEM FOI O PILANTRA QUE DISSE ISSO?”: Análise Dialógica do Discurso da linguagem marginalizada em ambiente escolar.

AUTOR: MARCELO DA SILVA JUSTINIANO
ORIENTADORA: GIOVANNA LONGO

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em LETRAS, área: Literatura e Vida Social pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. GIOVANNA LONGO
Departamento de Linguística / UNESP/Araraquara

Prof. Dr. MARCOS LÚCIO DE SOUSA GÓIS
Dourados / UFGD

Profa. Dra. LUCIANE DE PAULA
Departamento de Linguística / Faculdade de Ciências e Letras de Assis

Assis, 22 de março de 2019

Para vocês: Miguel, Heitor e Marcelo.

Minhas maiores vitórias.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, pela serenidade, coragem e sabedoria concedida neste percurso.

Agradeço à professora Dra. Giovanna Longo por todo fortalecimento concedido durante este período que me orientou para chegar até aqui.

Agradeço aos professores: Dra. Assunção Aparecida Laia Cristovão e Dr. Marcos Lúcio de Sousa Góis pelas valiosas orientações durante o exame de qualificação.

Agradeço a todos professores do programa PROFLETAS, em especial a professora Dra Luciane de Paula, professor Dr Odilon Helou Fleury Curado, professora Dra Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos, professor Dr Marco Antônio, pelas maravilhosas aulas oferecidas.

Agradeço a todos professores colegas de curso com os quais convivi e aprendi muito, em especial professora Maria Alice e professor Nivaldo.

Agradeço a todos professores da escola municipal Cândido Portinari, em especial professora Rita de Cassia e professora Ana que me incentivaram nesta jornada.

Agradeço de forma especial à professora Daniele Alves da Silva por ter me apresentado o programa PROFLETRAS.

Agradeço à amiga assistente social Aline pelas conversas descontraídas.

Agradeço aos amigos psicólogos Gusmão e Renato pelas palavras de incentivo e por acreditarem no sucesso deste percurso.

Agradeço à professora diretora Cássia da escola municipal Miguel Sanchez Ruiz por sua enorme gentileza e educação nos momentos de interação.

Agradeço à professora Jane Marquez da escola municipal Miguel Sanchez Ruiz pela amizade e pelos momentos de interação.

Agradeço a todos meus familiares, de forma especial, pais Ana e Cirso, irmãos Marcos e Murilo, filhos Miguel, Heitor e Marcelo, simplesmente por eu fazer parte desta família maravilhosa.

Agradeço a todas as vozes que cruzaram meu caminho nesta jornada.

Agradeço por fim à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Que os meus ideais sejam tanto mais fortes quanto maiores forem os desafios, mesmo que precise transpor obstáculos aparentemente intransponíveis. Porque metade de mim é feita de sonhos e a outra metade é de lutas.

(Vladimir Maiakovski)

Salve, salve, torrão Andreense. Gigantesco viveiro industrial! Teu formoso destino pertence. Aos que lutam por um ideal!

(Hino da cidade de Santo André)

JUSTINIANO, Marcelo da Silva. **“Quem foi o pilantra que disse isso?”** Análise Dialógica do Discurso da linguagem marginalizada em ambiente escolar. 2019. 107f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis/Araraquara, 2019

RESUMO.

O presente trabalho apresenta uma reflexão crítica do panorama discursivo das práticas enunciativas em ambiente escolar envolvendo os agentes interlocutores desta esfera. A pesquisa se desenvolveu por meio de análise bibliográfica e observações em escolas públicas de ensino fundamental I (1º ao 5º ano) na região do grande ABC/SP. Assumindo uma perspectiva dialógica de linguagem e uma abordagem dos gêneros discursivos visto em Bakhtin, a hipótese consistia em defender que as práticas enunciativas neste ambiente obedecem uma ordem contrária ao processo intrínseco da linguagem: o dialogismo. Deste modo verificamos na literatura e nas observações em escolas públicas uma prática educativa em que o discurso do opressor se sobrepunha a voz do oprimido, calando-o e moldando-o de acordo com a visão de mundo da classe dominante. Esta hipótese foi confirmada em diferentes práticas enunciativas, trazendo para o campo da reflexão crítica, situações que percorrem a simples produção textual realizada pelo aluno, suas interações com professores e as práticas textuais realizadas pelos próprios professores tanto na modalidade oral quanto na escrita. Verificamos que o ensino de Língua Portuguesa ainda é pautado pela prática mecanicista de ensino de gramática e que a visão e experiência de mundo trazido pelas crianças de regiões periféricas são barrados do lado de fora dos muros das escolas. Além disso, a própria prática pedagógica do professor é corrompida e moldada por um discurso pedagógico liberal e pelos processos burocráticos contrários as práticas progressistas e emancipatórias. Por fim, o trabalho propõe uma abordagem de ensino de Língua Portuguesa sob um viés dialógico, apresentando conceitos que possam contribuir para a formação de um sujeito crítico e reflexivo. Deste modo, alinhamos a base dialógica de linguagem com a pedagogia dos multiletramentos, o sociointeracionismo linguístico, o ensino de Língua como prática social e os gêneros discursivos como fundamentais para o processo de formação do aluno. Estes conceitos, para além de um projeto de intervenção momentânea de ação educativa, sugerem uma nova proposta de trabalho e postura do professor em relação ao entendimento e ensino de linguagem, principalmente para esta etapa de ensino (fundamental I) em que a formação do professor de Língua Portuguesa não está relacionada com sua formação específica na área em questão.

Palavras-chave: Dialogismo; Gêneros discursivos; Sociointeracionismo linguístico; Multiletramentos.

JUSTINIANO, Marcelo da Silva. **"Who was the scumbag who said that?" Dialogical Analysis of Discourse of marginalized language in school environment.** 2019. 107f. Dissertation (Professional Master in Literature). - Faculty of Sciences and Letters, Paulista State University Julio de Mesquita Filho (UNESP), Assis / Araraquara, 2019

ABSTRACT

The present work presents a critical reflection of the discursive panorama of the enunciative practices in school environment involving the interlocutors of this sphere. The research was developed through bibliographic analysis and observations in public elementary schools I (1st to 5th year) in the region of the great ABC / SP. Assuming a dialogical perspective of language and an approach of the discursive genres seen in Bakhtin, the hypothesis was to defend that the enunciative practices in this environment obey an order contrary to the intrinsic process of the language: the dialogism. In this way we find in literature a practice in which the discourse of the oppressor overlapped the voice of the oppressed, silencing it and molding it according to the world view of the ruling class. This hypothesis was confirmed in different enunciative practices, bringing to the field of critical reflection situations that cover the simple textual production carried out by the student, his interactions with teachers and the textual practices carried out by the teachers themselves in both oral and written modalities. We verified that Portuguese language teaching is still guided by the mechanistic practice of grammar teaching and that the world view and experience brought by children from peripheral regions are barred outside the walls of schools. Moreover, the teacher's own pedagogical practice is corrupted and shaped by a liberal pedagogical discourse and by bureaucratic processes contrary to progressive and emancipatory practices. Finally, the paper proposes an approach of Portuguese language teaching under a dialogical bias, presenting concepts that can contribute to the formation of a critical and reflexive subject. In this way, we align the dialogic base of language with the pedagogy of multiletramentos, the linguistic sociointeractionism, the language teaching as social practice and the discursive genres as fundamental for the student formation process. These concepts, in addition to a project of momentary intervention of educational action, suggest a new proposal of work and posture of the teacher in relation to the understanding and teaching of language, mainly for this stage of education (fundamental I) in which the teacher training of Portuguese Language is not related to their specific training in the area in question.

Keywords: Dialogism; Discursive genres; Linguistic Sociointeractionism; Multiletramentos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	16
1.1 Dialogismo e outros conceitos bakhtinianos.....	20
1.1.1 O cronotopo do espaço escolar no processo de interação.....	31
1.1.2 A vez e a voz do aluno: educação responsiva.....	33
1.1.3 Arena escolar e o embate discursivo: forças centrípetas / centrífugas...33	
1.2 Gêneros textuais / Gêneros discursivos: contrapontos.....	35
1.3 Bakhtin à caminho da escola: um longo percurso, grandes desafios.....	39
1.4 Multiletramento: multiculturalismo e multissemiose.....	47
1.5 Análise Dialógica do Discurso (ADD) como metodologia científica.....	55
2 FILIAÇÃO PEDAGÓGICA	61
2.1 Pedagogia liberal x Pedagogia progressista	71
2.2 Pedagogia crítica social dos conteúdos e pedagogia libertadora.....	73
3 “QUEM FOI O PILANTRA QUE DISSE ISSO?”	76
3.1 Reflexões sobre dialogismo e o discurso pedagógico.....	76
3.2 As traças da educação: o que vale é o papel!	82
3.3 Discursos marginalizados: Rap, Slam, Funk.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	102

INTRODUÇÃO

Ao longo de anos de exercício docente em escolas públicas localizadas na periferia da região do ABC paulista/SP, por meio de uma prática de ação-reflexão-ação que consiste na reflexão crítica do trabalho pedagógico, registramos aspectos significativos no processo ensino-aprendizagem e seus possíveis reveses. Destacamos entre esses aspectos um elevado índice de indisciplina escolar, cenas de violência, desinteresse por parte dos discentes e uma constante desestabilidade comunicativa em sala de aula na interação professor/alunos. Os professores, em grande parte, diante desses enfrentamentos adotam uma postura em que, para se fazerem ouvir, assumem uma voz de repressão, autoridade e disciplina, em atitude 'comandante/comandados'.

Outro aspecto, não menos importante, observado ao longo de anos de docência e por meio de vasta pesquisa bibliográfica, diz respeito a uma premência de um ensino de Língua Portuguesa classificatório, conteudista, gramaticalizante e de simples transmissão de conteúdos.

Diante desse quadro foi o objetivo desta pesquisa trazer à tona uma reflexão crítica desse cenário de modo a proporcionar mecanismos teóricos-metodológicos que nos permitam intervir responsivamente na superação desses vieses em busca de uma formação de um aluno/sujeito crítico e reflexivo com voz ativa socialmente. Processo ao qual podemos denominar letramento cidadão.

Nesse sentido, vemos duas forças discursivas antagônicas que se embatem no espaço escolar, a primeira voltada a uma manutenção de ordem disciplinar que se caracteriza por um ensino tradicionalista e de reprodução cultural cristalizado socialmente por uma classe dominante que rege a escola pública como um aparelho ideológico de depuração na formação dos sujeitos. A base desse ensino é de cunho liberal e caracteriza-se pela transmissão dos conteúdos validados pelos órgãos de controle social. Um segundo discurso antagônico ao primeiro, materializa-se como ações de reação ao sistema vigente. Busca-se por meio da intervenção e resistência equiparar as

desigualdades sociais e reagir contra um sistema opressor. Caracteriza-se por uma pedagogia progressista e libertária, de emancipação do sujeito.

Para essa reflexão nos apoiamos no dialogismo bakhtiniano e nos gêneros discursivos. Acreditamos que por meio de um ensino que considere os aspectos dialógicos e sociointeracionista de linguagem possamos contribuir para a formação de um sujeito crítico e reflexivo.

Partindo de uma concepção sociointeracionista de Língua(gem) as atividades de ensino de produção textual nas modalidades oral e escrita devem exercer um caráter social do efetivo uso da Língua. Aspectos relacionados a fatores contextuais, históricos, sociais, interacionais, ideológicos são considerados fundamentais no processo de análise linguística e consequentemente no ensino escolar. O conceito de dialogismo linguístico e gênero discursivo presentes na filosofia de linguagem bakhtiniana parece-nos bastante pertinente como proposta pedagógica de ensino de Língua por permitir aproximar o uso da linguagem como prática social, adequando-se às tendências sociointeracionistas de ensino.

Neste sentido apresentamos um trabalho que exigiu cautela durante as pesquisas, pois, visto de forma superficial, produção textual em ambiente escolar, poderia sugerir algo muito simplista se pensado como apenas a prática de produção escrita dos alunos. Por outro lado, se considerarmos as produções textuais em suas modalidades oral e escrita e ampliarmos a visão para todos agentes interlocutores deste ambiente, correríamos o risco de adentrarmos em uma esfera de comunicação em que todo enunciado realizado, oralmente ou por meio da escrita, seja considerado objeto de análise, fruto de um contexto sócio-histórico relacionado à materialização do discurso.

Feito essa primeira ressalva, foi nosso objetivo fazer um recorte de diferentes enunciados nesse ambiente, considerando os aspectos sócio-históricos que envolviam os processos de interação. ‘Uma saudação de encontro’, ‘uma despedida’, ‘uma chamada de atenção’, ‘uma conversa informal na sala dos professores’, ‘uma produção de relatório elaborada por professor’, ‘atas elaboradas por professores’, ‘interação professor e equipe diretiva’, ‘interação professor e alunos em sala de aula’, ‘interação aluno e aluno em ambientes informais’, ‘registros diários elaborados por professores’, ‘produções

textuais propostas e realizadas pelos alunos', enfim, buscar fazer um panorama crítico e reflexivo de como a produção textual em ambiente escolar se realiza observando-a sob um viés dialógico e por meio dos gêneros do discurso, de modo que

1) se a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva; 2) nossas práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social; e 3) há na contemporaneidade uma multiplicidade de sistemas semióticos em jogo no processo de produção de sentidos (FABRÍCIO, 2008, p.48).

Desta forma o objetivo desta pesquisa não está em analisar um determinado gênero textual/discursivo, mas sim propor uma reflexão crítica de como os textos/enunciados, de forma geral, dentro daquilo que se é possível alcançar, se realizam em um ambiente escolar sob um viés dialógico.

Nossa hipótese principal é que os discursos produzidos neste ambiente são de ordem contrária ao dialogismo, ao que chegamos denominá-los monológicos. Deixemos claro primeiramente que tomamos por dialogismo um discurso carregado de valor ideológico que coaduna-se com aquele que o assume para proferir-se e é reconstituído pelo interlocutor da interação, levando-se em conta contexto histórico, social e ideológico do momento da realização do discurso e da formação de cada sujeito. Surge-nos então outro ponto peculiar da pesquisa: para Bakhtin a linguagem é dialógica por excelência, a vida é dialógica. Como poderíamos propor uma hipótese de uma linguagem não dialógica? Nossa primeira percepção veio do fato de que, no ambiente escolar, os discursos eram dirigidos em grande parte de forma unidirecional. Outra situação bastante comum em sala de aula era um predomínio da voz do professor com tom de autoridade relacionando-se com os alunos como uma espécie de comandante/comandados. Tons muitas vezes ameaçadores, não somente na interação professor/aluno, mas também, professores sofrendo ameaças por parte de equipes diretivas etc. Deste modo, ainda sabendo que a linguagem é dialógica, percebia-se que era um dialogismo unidirecional, que calava e amordaçava o dizer contrário, o dizer alheio.

Desta forma, para além do termo que se opunha ao dialogismo, chegamos a um resultado bastante positivo, tratando-se de uma pesquisa bibliográfica. Encontramos em diferentes pesquisas o termo “monológico”, e uma consistente literatura que dialoga imensamente com a filosofia da linguagem bakhithniana no que tange ao dialogismo e gênero discursivo.

Os estudos de Bakhtin, aos quais nos deteremos com maiores detalhes nos próximos capítulos, são decorrentes de um grupo de estudiosos russos de diversas áreas que se reuniam no do início do século XX. A concepção dialógica de linguagem é verificada nas principais correntes de estudo da linguagem, a partir da década de 1960 no Ocidente, dentre elas linguística textual, teoria da enunciação, sociolinguística e análise do discurso. Apesar de suas diferentes concepções acerca de suas finalidades científicas, esses estudos possuem em comum o fato de considerarem o estudo da Língua por um viés pragmático, Língua em uso, vislumbrando seu contexto como sendo fundamental para o entendimento do funcionamento linguístico.

Essas novas perspectivas dos estudos científicos da linguagem chegam ao Brasil em meados dos anos 1970 e vão se reforçando no meio acadêmico desde então. A partir daí passam a refletir e nortear a prática de ensino de Língua Portuguesa, primeiramente com publicações de obras de consagrados autores, como “O texto na sala de aula” de João Wanderley Geraldi, publicado em 1984, sendo considerado um clássico e marco desta nova abordagem da prática de produção escrita em situação de aprendizagem. Posteriormente essa nova concepção de ensino de Língua Portuguesa é incorporada nos documentos oficiais nacionais em 1995 com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, e ratificada em 1997 com a publicação do documento que serve de parâmetro para o ensino. Além destes documentos, outros materiais fornecidos pelo MEC, livro didático, obras publicadas por pesquisadores, servem de ferramentas para prática docente sob esse novo prisma do entendimento de Língua. Todavia, o que se constata na prática em sala de aula ainda é um ensino de base estruturalista com forte influência do ensino impositivo e normativo de gramática.

Segundo Rojo (2008, p.89-90), ratificando a hipótese do monologismo, “o texto entra menos como produtor de sentido e mais como suporte de análise gramaticais, agora também textuais, como se o mero conhecimento de

estruturas e tipos textuais, regras e normas pudesse fazer circular o diálogo e os sentidos dos textos”. O texto e seu ensino ainda é determinado apenas em sua superfície estrutural e de adequação à norma padrão, desconsiderando-se aspectos contextuais e fatores subjacentes a malha do código linguístico, que segundo Koch (1997, p.41), “diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos”. A velha redação escolar continua sendo o imperativo das produções textuais.

Diante deste cenário, que distancia a Língua como ferramenta de interação social e de um sujeito inserido em contexto sócio-histórico ideológico, a escola estaria deixando de cumprir um princípio basilar de educação democrática que é a formação crítica e reflexiva do cidadão.

As questões norteadoras do presente trabalho portanto são: o prisma dialógico e sociointeracionista da linguagem fazem-se presentes em ambiente escolar e no ensino de produções textuais? Considerando o aspecto dialógico da linguagem, como propor atividades textuais em ambientes de ensino que aproximem o aluno para o uso social efetivo da Língua?

Desta maneira, o seguinte trabalho apresentar-se-á em três seções. O primeiro subdividindo-se em quatro subseções que abordarão conceitos centrais da filosofia da linguagem de Bakhtin. Destaca-se o termo dialogismo, forças centrífugas e centrípetas, cronotopo e uma distinção entre gênero textual e gênero discursivo. Além disso, a seção apresenta para nossa pesquisa um conceito que nos parece muito pertinente e válido com nossa proposta de trabalho, o multiletramento.

A segunda seção é destinada a uma filiação pedagógica, dividindo-se em duas subseções, primeiramente pedagogia liberal x pedagogia progressista, e a segunda seção direcionada aos estudos da pedagogia crítica social dos conteúdos.

A terceira seção apresentará uma reflexão crítica dos discursos realizados em ambiente escolar, abordando discursos emergentes e marginalizados.

Para isso margearemos diferentes teorias com a finalidade de relacioná-las quanto à premissa dialógica e sociointeracionista de linguagem, atentando-nos para um procedimento metodológico de ensino na formação do sujeito

crítico discursivo. Dará luz à nossa reflexão Bakhtin (2000, 2003, 2004, 2006), Roxane Rojo(2005, 2008, 2012, 2013), Ângela Kleiman (1995, 2001), Libâneo (2008). Além de outros autores que foram imprescindíveis nesta jornada.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Esse estudo inicia-se após longa dedicação inserido na pesquisa científica voltada aos estudos de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. Observamos por meio de uma vasta revisão bibliográfica, discussões em grupos de estudos linguísticos e conferências com pesquisadores de estudos de letramento e linguagem que há uma tendência entre as diversas vertentes linguísticas quanto ao aspecto dialógico nos estudos da linguagem e o ensino da Língua como prática social. Esta tendência não deve ser confundida como algo passageiro relacionado a modismo de época, mas sim, ser traduzida como uma evolução quanto aos estudos linguísticos e o entendimento de linguagem. Evolução que passa desde a introdução da linguística como ciência autônoma fruto do estruturalismo de Saussure até a translinguística de Bakhtin.

Esta evolução no campo da ciência linguística que se promove em diferentes correntes e ramificações – sociolinguística, linguística textual, psicolinguística, análise do discurso, dentre outras – também se reflete inevitavelmente no campo do ensino de Língua Portuguesa incorporando-se aos documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica.

Segundo Machado (2005, p.36), “o foco para o ensino dos diferentes textos apresentados em sala de aula precisa estar centrado nas relações sociais e no estudo da linguagem”, para que o docente consiga “pensar na relação dialógica com o outro, para o estabelecimento do intuito maior do princípio dialógico: a natureza social”. (*Idem*, p.36).

Desta forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais¹, doravante PCNs, atendendo essa evolução científica da linguística moderna, orientam a prática de ensino de Língua Portuguesa sob essa ótica:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento (PCNs, 1997, p.23).

¹ Apesar de já estar em vigor a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, optamos em apresentar citações dos PCNs pois este trabalho apresenta uma reflexão das ações escolares relacionadas a linguagem nos últimos anos, período em que as orientações pedagógicas eram norteadas pelos parâmetros curriculares nacionais. Para além, as citações apresentadas quanto as orientações relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa seguem as mesmas direções em ambos documentos.

O mesmo documento apresenta críticas quanto à forma tradicional de ensino até então comum nas práticas escolares:

[...]não é possível tomar como unidade básica do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos-letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que descontextualizadas, são normalmente tomadas como exemplos de estudo gramatical e pouco tem a ver com a competência discursiva. (*Idem*, 1997, p.23).

Esta nova perspectiva de ensino de Língua não se restringe aos documentos federais. Incorpora-se também nos documentos municipais e estaduais. “Torna-se necessário compreender tanto as características estruturais (ou seja, como o texto é feito) como as condições sociais de produção e recepção”. (SÃO PAULO, 2010, p. 32).

Desse modo o ensino de Língua Portuguesa, até então regido por uma prática voltada principalmente ao caráter normativo e estrutural dos textos dos alunos, alinhado a evolução científica linguística recebe um norteammento direcionado aos aspectos contextuais que se realizam nos atos de interação. É o que vemos, por exemplo, em “O texto na sala de aula”:

Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina. (GERALDI ,1984, p.74).

Pensar o ensino de Língua Portuguesa simplesmente como um conjunto de normas e regras do ‘bem falar’ é um posicionamento bastante reducionista de ensino, distanciando-se inclusive das propostas curriculares atuais, visto que há muito já se avançou sobre os estudos linguísticos e sua aplicação. Antigamente, o ensino

de Língua Portuguesa orientado pela perspectiva gramatical ainda parecia adequado, dado que os alunos que frequentavam a escola falavam uma variedade linguística bastante próxima da chamada variedade padrão e traziam representações de mundo e de língua semelhantes às que ofereciam livros e textos didáticos. A nova crítica do ensino de Língua Portuguesa, no entanto, só se estabeleceria mais consistentemente no início dos anos 80, quando as pesquisas produzidas por uma linguística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação

linguística e psicolinguística, entre outras, possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita. (PCN, 1998, p.17-18)

Contudo, dado o avanço da pesquisa científica, a gramática normativa não é mais o imperativo do ensino de linguagem vista como um fim em si mesma, mas como uma variedade linguística (norma padrão) que se relaciona às interações sociais e cujo ensino vincula-se ao desenvolvimento das competências linguísticas do aluno e intrinsecamente suas relações sociais.

Fatores que ultrapassam a estrutura superficial linguística para além do código escrito fazem-se necessários em uma perspectiva sociointeracionista de linguagem. De modo que diversas vertentes dentro da ciência da linguagem foram apresentando-se ao longo deste processo. A sociolinguística variacionista e interacional, a linguística sistêmica funcional, a psicolinguística, a linguística textual, a pragmática, a análise de discurso, teoria da enunciação entre outras, são áreas de estudos que nos apresentam a riqueza e complexidade deste objeto científico. Atualmente por influência dos estudos de Bakhtin e sua perspectiva sociointeracionista de linguagem entende-se que a aplicação e estudo da Língua só podem ser verificados em contextos reais de uso. A linguagem está diretamente ligada às práticas sociais e as práticas sociais não se fazem sem o uso da linguagem.

Fatores contextuais, históricos, ideológicos e sociais estão intimamente ligados com o uso da Língua em suas práticas interacionais, de modo que se pensarmos na formação eficaz de aprendizado e o efetivo uso da linguagem na formação de sujeitos discursivos críticos e reflexivos, esses fatores são indispensáveis na conscientização dos aprendizes.

Desta forma não estaríamos pensando apenas no professor de Língua Portuguesa como tradicionalmente convencionou-se percebê-lo como sendo um sujeito incumbido de ensinar através de um conhecimento tácito de gramática suas regras e normas. Estaríamos, na verdade, diante de um professor de linguagens, ainda que o cerne seja a linguagem verbal, na medida em que os diversos fatores que se relacionam com o ato comunicativo precisam ser considerados.

Contudo, a presente pesquisa nos revela que, apesar do avanço nos estudos linguísticos e as orientações registradas nos documentos oficiais,

pouco mudou na prática cotidiana no ensino de Língua Portuguesa em escolas públicas. Ainda se observa um imperativo de ensino gramaticalizante e de estigmatização de variações linguísticas.

Em nenhum momento o aluno é posto diante do uso real da Língua em contexto extraescolar fazendo-o pensar sobre esse uso, assim o processo de conscientização de uso da linguagem é desconsiderado.

Sobre a contribuição dos estudos linguísticos contrapondo-se a essa prática reducionista de ensino de gramática, as orientações oficiais afirmam que

A divulgação dessas teses desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a ressignificação da noção de erro, para a admissão das variedades linguísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita. (PCNs, 1997, p.18).

Desta forma, consideramos pertinente algumas reflexões sobre a prática de ensino de Língua Portuguesa e conceitos bakhtinianos que possam aproximar o cotidiano escolar de uma política linguística que promova de fato a competência comunicativa dos educandos e a formação de um sujeito discursivo crítico e reflexivo. Entendemos que a prática tradicionalista da 'higienização' e gramaticalização dos textos dos alunos favoreça um modelo de reprodução e repetição antagonista a uma formação de um cidadão crítico. Defendemos, por meio da introdução do conceito dialógico de linguagem, a necessidade de dar vozes aos alunos considerando sua cultura e prática discursiva.

É, pois, diante deste cenário e perspectiva pragmática de uso da Língua que aventamos os conceitos de dialogia, cronotopo, ato responsivo, forças centrífugas e centrípetas, e suas possíveis possibilidades de inserção em sala de aula para o ensino de produções textuais (oral e escrita) como prática social do uso da linguagem.

Vejamos alguns pontos que possam nos ser válidos dentro desta perspectiva dialógica por um viés da análise do discurso, denominada aqui no Brasil como Análise Dialógica do Discurso, doravante ADD. Não sendo nossa

pretensão um aprofundamento na teoria, buscaremos perifericamente apontar conceitos que nos pareçam ser importantes para a reflexão de efetivarmos uma metodologia de produção textual sob o viés dialógico e sociointeracionista.

Sob esse prisma da análise do discurso que se molda aqui no Brasil partimos de um conceito de linguagem que

contempla seu papel constitutivo, na interação social e a força ideológica de seus signos, cuja compreensão não pode resultar de um ato passivo, descolado da realidade, uma vez que resulta do trabalho que os sujeitos realizam com e sobre a língua, num processo contínuo de apropriação – objetivação. É através desse processo que o indivíduo constrói sua subjetividade e se constitui como sujeito. A linguagem é aqui compreendida como um processo dinâmico e concreto das relações entre os diversos sujeitos sociais em diferentes lugares e tempos históricos. (CAVALCANTE *apud* MOREIRA, 2012, p.117)

Diante deste breve quadro nos parece pertinente e importante a necessidade de considerarmos os aspectos de ensino de Língua sob a ótica dialógica. Buscamos propor a reflexão crítica das enunciações no ambiente escolar considerando os diferentes sujeitos e autores das interações enunciativas que se manifestam por meio de seus discursos no espaço escolar.

1.1 Dialogismo e outros conceitos bakhtinianos

Esta seção propõe estabelecer uma breve descrição do conceito de dialogismo presente na filosofia de linguagem de Bakhtin e refletir sobre a aplicação desta concepção ao ensino de Língua Portuguesa. Objetiva-se com isso, por meio de um assentamento teórico consistente, desenvolver um contraponto e uma crítica ao ensino de base classificatória, gramaticalizante e estruturalista que denominaremos monológicos no sentido de tentar apagar as vozes marginalizadas no ambiente escolar desconsiderando o axiológico. Para tal empreendimento, apoiaremos-nos em Sobral (2009) e Barros e Fiorin (1994), para a releitura da descrição do conceito de dialogismo, e em pesquisas que analisaram a relação dos PCNs com as proposições Bakhtinianas.

Ao propormos fazer uma análise de produções textuais sob a ótica dialógica, faz-se imprescindível primeiramente indicar qual viés nos

permitiremos percorrer. Ademais, trata-se de uma temática que pode trazer controvérsias e confusões quanto à recepção do termo.

Desse modo é mister assentar nossa ótica sobre o autor a quem podemos imputar a introdução da perspectiva dialógica nos estudos da linguagem, Mikhail Bakhtin ou ao que se convencionou denominar o “círculo linguístico de Bakhtin”. Os estudos do círculo datam da década de 1920, na região de Belgrado, Rússia. Período da revolução Russa, guerra civil², em que um sistema de autoritarismo põe-se de forma impetuosa no domínio social contra grupos de resistência. Diante desse cenário, emergem grandes pensadores de diferentes áreas científicas, além das esferas artística e literária.

O grupo composto por diferentes pensadores, cujas temáticas das discussões também se faziam diversas, reunia-se frequentemente para debates e reflexões e apresentava entre seus membros Mikhail Bakhtin, que se dedicou principalmente aos estudos da linguagem. Para Bakhtin, a linguagem é por excelência dialógica. O autor afirma inclusive ser a vida dialógica. Para ele o sujeito só se constrói por meio de suas relações sociais, sendo qualquer relação social mediada pela linguagem.

Interessante registrarmos que basicamente no mesmo período, entre os anos de 1907 e 1910, na universidade de Genebra, Ferdinand de Saussure ministra seu curso de linguística geral e postumamente torna-se responsável pela introdução da linguística como ciência autônoma, quando é publicado por

² A Guerra Civil Russa foi um conflito armado múltiplo que eclodiu no território do já dissolvido Império Russo, envolvendo o novo governo bolchevique, alçado ao poder desde a Revolução de Outubro de 1917, e seus opositores, incluindo militares do antigo exército tsarista, conservadores e liberais favoráveis à monarquia, além de grupos ligados à Igreja Ortodoxa Russa e a correntes socialistas minoritárias (mencheviques). A data exata do início do conflito é controversa entre os historiadores: alguns defendem que teria ocorrido logo após a Revolução de Outubro (em 7 de novembro de 1917, segundo o calendário gregoriano), enquanto que, para outros, teria sido na primavera de 1918. A guerra civil perdurou até 1923, embora a maior parte dos combates já tivesse cessado em 1921, com a vitória dos bolcheviques. Durante este período, exércitos e militares de diversos matizes políticos se enfrentaram com o objetivo de implantar o seu próprio sistema. As partes em conflito incluíam: o Movimento Branco, formado por ex-generais czaristas; republicanos liberais (os "cadetes"); o Exército Vermelho (bolchevique); milícias anarquistas (o Exército Insurgente Makhnovista, conhecido como "Exército Negro"; durante a Revolução Ucraniana), o nacionalista Exército Verde; exércitos separatistas, como o Exército Azul; e tropas de ocupação estrangeiras. Excetuando as perdas territoriais devidas a movimentos separatistas, o Exército Vermelho foi o único vencedor do conflito, após o qual foi criado o Estado Soviético, sob liderança dos bolcheviques. Disponível em < https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra_Civil_Russa > Acesso 20/02/2019.

dois de seus alunos, Charles Bally e Albert Sechehaye, em 1916, o livro baseado nas anotações dos ensinamentos de Saussure intitulado “Curso de linguística geral”.

Os estudos estruturalistas perduram no ocidente até a década de 1960, momento em que é publicada pela primeira vez na Europa a obra de Bakhtin. Neste período, a perspectiva dialógica dos estudos da linguagem em contraposição ao estruturalismo, passa a ser o imperativo de diferentes correntes que adotam proposições bakhtinianas sobre diferentes vieses. Para Bakhtin, “[a] língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. (BAKHTIN, 2006, p.128).

No Brasil, essa influência e tendência é introduzida principalmente com as proposições que colocam o texto como objeto e objetivo fundamental dos estudos e ensino de Língua. Proposições encontradas, por exemplo, na obra que representa um marco divisor no ensino de Língua Portuguesa, “O texto na sala de aula”, 1984, de Wanderley Geraldi. Neste período, outras obras também são publicadas e colocam o texto como centro dos estudos, considerando fatores extralinguísticos na constituição do significado e construção do processo de interação. Esse rompimento com um ensino de base normativa, estruturalista e monológica é consolidado com a publicação dos PCNs em 1997.

Dada a abrangência da temática, uma vez que o dialogismo é a base de toda filosofia de Bakhtin, não nos seria possível delinear toda prerrogativa dos estudos de base dialógica. Entretanto, estabelecer um determinado campo da perspectiva dialógica de linguagem encontrada nas obras de Bakhtin.

Segundo Adail Sobral (2009, p.35), o dialogismo possui um “conceito amplo de cunho filosófico, discursivo e textual”, caracterizando-se basicamente por três planos:

- 1 Dialogismo designa em primeiro lugar a condição essencial do próprio ser e agir dos sujeitos. O sujeito só vem a existir na relação com outros sujeitos, assim como só age em relação a atos de outros sujeitos, nunca em abstração desses sujeitos e desses atos.
- 2 Dialogismo designa em segundo lugar a condição da possibilidade da produção de enunciados/discursos, do sentido, portanto. Segundo o Círculo, adquirimos a linguagem nas situações a que somos expostos (não nos dicionários ou

nas gramáticas). Isso implica que o sentido nasce de “diálogos” (no sentido amplo) entre formas enunciados/discursos passados, que já foram produzidos – independentemente do “texto” desses discursos, mas claro que levando em conta formas textuais tipicamente presentes em discursos.

3 Dialogismo é, por fim, a base de uma forma de composição de enunciados/discursos, o diálogo. O dialogismo não se restringe às réplicas “mostradas” de uma interação na superfície textual, que é função da forma diálogo. Além disso, o fato de não se separarem “falas” num texto não implica a inexistência de um diálogo. Do mesmo modo, “diálogo” não tem aqui o sentido do senso comum.

De acordo com o primeiro ponto, podemos definir o sujeito nos processos de interações em diferentes esferas sociais que se realizam por meio da linguagem. O sujeito se constrói nas relações com os outros e essa relação se dá por meio da linguagem de modo que podemos definir que é por meio da linguagem e seu uso que se dá a formação do sujeito.

De acordo com o segundo ponto, se considerarmos a ideia de que a linguagem é abstraída em situações de uso, logo poderemos inferir que seu aprendizado se dará em situações em que se possa aproximar o aluno das práticas sociais de uso da linguagem. Para Bakhtin (2003, p.302),

[...] as formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente. [...] Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

O aprendizado e desenvolvimento linguístico trata-se de uma aquisição e não de uma apreensão de conteúdos transmitidos.

De acordo com o terceiro e último ponto da perspectiva dialógica, o que Bakhtin apresenta é um aspecto dialógico caracterizado pelas vozes que se cruzam nos enunciados. Não simplesmente as vozes marcadas no interior da superfície textual por meio de recursos linguísticos como discurso direto, uso de aspas ou travessão, mas um discurso que dialoga de forma implícita com outros dizeres já estabelecidos histórica, social e ideologicamente, de modo que “o simples fato de enunciar algo como ‘a verdade’ já pressupõe a existência de alguma outra ‘verdade’ possível” (SOBRAL, 2009, p.37).

Esse emaranhado de vozes se cruzam nos enunciados carregados de significação ideológica devido a suas marcas sociais e históricas e que fazem dos discursos uma arena de confronto constitutivo do intercâmbio verbal.

Vale, portanto, registrar breve definição entre polifonia e dialogismo. Para tratar desta distinção, encontramos em Barros e Fiorin (1994, p.06), uma explicação pertinente:

Os textos são dialógicos porque resultam do embate de muitas vozes sociais; podem, no entanto, produzir efeitos de polifonia, quando essas vozes ou algumas delas deixam-se escutar, ou de monofonia, quando o diálogo é mascarado e uma voz, apenas, faz-se ouvir.

Nesta obra, diferentemente de Sobral, os autores simplificam os planos dialógicos de Bakhtin apresentando dois aspectos básicos do dialogismo: “o da interação verbal entre o enunciador e o enunciatário do texto e o da intertextualidade no interior do discurso”. (BARROS; FIORIN, 1994, p.02). Para os autores, o dialogismo vincula-se ao espaço de estabelecimento da interação verbal entre enunciador e enunciatário. Nesse sentido, o sujeito enunciador perde o papel central no processo de interação, e o interlocutor assume sua importância na constituição dos sentidos. É, portanto, no interior dos discursos que esse processo dialógico se estabelece

Nessa perspectiva, o sujeito deixa de ser o centro da interlocução que passa a estar não mais no *eu* nem no *tu*, mas no espaço criado entre ambos, ou seja, no texto. Descentrado, o sujeito divide-se, cinde-se, torna-se um efeito de linguagem, e sua dualidade encaminha a investigação para uma teoria dialógica da enunciação. (BARROS; FIORIN, 1994, p.03).

Segundo Bakhtin/Volochinov (2006, p.117), a língua se torna viva, no processo de interação verbal, nas relações sociais, na medida que

[...]toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade.

Para Bakhtin/ Volochínov (2004, p.113), “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”. Segundo esta ótica, descentralizar os sujeitos no processo de interação comunicacional dimensionando o espaço discursivo e o local da materialidade dos discursos, no qual os sujeitos se constroem, pode ser um caminho a se considerar no processo de ensino e aprendizagem da Linguagem. Por este prisma, os gêneros estão a serviço dos processos de interação a partir das necessidades sociais.

Provavelmente, quando na década de 1920, na Rússia, o Círculo de Bakhtin, compostos por vários intelectuais e pensadores propuseram as reflexões sobre os estudos da linguagem, não era objetivo do grupo sistematizar ou aplicar suas presunções ao ensino de Língua. Entretanto, inevitavelmente, após a década de 1960, o diálogo dos estudos linguísticos de base estruturalista se estabeleceu, influenciando uma nova maneira de se conceber os estudos de linguagem. De modo que aspectos translinguísticos passaram a se evidenciar como componentes relevantes na ciência linguística.

No Brasil, a concretização de um viés de ensino de Língua Portuguesa relacionado aos aspectos funcionais e dialógicos de linguagem se dão em meados dos anos 1990, com a introdução dos PCNs.

Deste modo interessa-nos realizar uma breve síntese de resultados de pesquisas que buscaram analisar as concepções Bakhtinianas associadas ao ensino de Língua materna. Esta proposição voltada para um ensino de base dialógica contrapõe-se a uma prática unidirecional, estruturalista, normativa, que se associa a um ensino de Língua Portuguesa que tradicionalmente tem se voltado para o estudo da gramática normativa na tentativa de ensinar a variedade prestigiada aos menos favorecidos, oferecendo-lhes “instrumentos” para que possam, minimamente, competir na sociedade. Há, contudo, um grande revés neste pensamento na medida em que a formação de um sujeito

crítico reflexivo ultrapassa os limites do domínio da gramática. Conforme atestam os PCNs,

A nova realidade social, conseqüente da industrialização e da urbanização crescentes, da enorme ampliação da utilização da escrita, a expansão dos meios de comunicação eletrônicos e da incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos pela escola regular colocou novas demandas e necessidades, tornando anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais. (PCNs, 1997, p.17)

Todavia, apesar das orientações e avanços científicos nos estudos da linguagem, ainda permanecem presentes nas práticas de ensino de produção textual uma perspectiva monológica. A crítica aqui estabelecida ao modelo monológico em contraposição ao dialógico baseia-se no fato de que, como apontado por Bakhtin, é no interior do discurso que se estabelecem os embates ideológicos, e é por meio do discurso que o sujeito se constitui. A construção dos sentidos não está sobre os domínios do falante, mas em um processo de intersubjetividade na medida em que seu interlocutor ao recepcionar dado discurso constrói uma espécie de réplica, de acordo com sua formação histórica-social. Nesse sentido, “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 outro uma contrapalavra” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 137).

Estabelecido esta premissa de uma proposta dialógica de ensino, convém em princípio assentarmos um esclarecimento ao abordarmos os conceitos de Bakhtin. Esse suplemento refere-se ao fato de que, ainda que tenhamos partido para um empreendimento dos aspectos dialógicos de Bakhtin, é inevitável relacionarmos outros conceitos de suas concepções na medida em que o dialogismo é a base de toda sua filosofia da linguagem. Como afirma Brait (2000, p.20),

[...]a cada conceito mobilizado a partir das propostas bakhtinianas é preciso levar em conta que ele forma, com os demais uma rede e que dificilmente poderá dela dissociar-se. No caso de gênero discursivo, interferem também os conceitos de plurilinguismo, dialogismo, polifonia, responsabilidade, tom, etc.

Assinalado esse adendo, o primeiro apontamento a se registrar parece ser bastante comum nos resultados das pesquisas em apontar um certo grau

de confusão relacionado a ideia de “gênero textual” e “gênero discursivo”. Segundo Campos (2016, p.124), ao analisar as propostas de Bakhtin nos documentos oficiais,

[...]a influência da teoria bakhtiniana marca esses documentos dirigidos a professores dos vários níveis, entretanto, também há diluição, omissão ou falta clareza quanto aos conceitos utilizados nos vários textos. Tais procedimentos acabam confundindo termos como “gêneros de texto” de Jean-Paul Bronckart (1999) ou Bernard Schneuwly como se fosse a mesma noção postulada por M. Bakhtin e o Círculo, ou misturando com “tipo de texto”, de Jean-Michel Adam (1999). Em alguns momentos, ainda, levam a confusões como entender texto como sinônimo de gênero do discurso.

Ferreira e Viera (2013, p.31), ao empreenderem pesquisa buscando relacionar as concepções de Bakhtin em documentos oficiais, também apontam para conflitos interpretativos quanto aos termos, afirmando que “noção de gênero encontra-se presente em um terreno em que os termos discursivo e textual precisam ser explicitados. Esses conceitos estão inseridos em vertentes teóricas distintas, mas que possuem em comum as bases dos estudos de Bakhtin”.

Desse modo, distinções e esclarecimentos são imprescindíveis na medida em que os documentos oficiais apontam com clareza de direcionamento o texto como unidade básica de ensino:

[...]a unidade básica do ensino só pode ser o texto. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (PCNs, 1997, p. 23)

Em Rojo (2005), encontramos uma distinção significativa em relação aos gêneros textuais e gêneros discursivos. Segundo a autora, os gêneros discursivos referem-se ao que há de subjacente a essa malha linguística enquanto gêneros textuais remete aos aspectos materiais da superfície linguística:

[...] a primeira – teoria dos gêneros do discurso – centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a

segunda – teoria dos gêneros de textos – na descrição da materialidade textual. (ROJO, 2005, p.185)

Ao que parece, e as pesquisas apontam nessa direção³, não há clareza de distinções temáticas das proposições de Bakhtin em relação a sua filosofia de linguagem quando mencionados em documentos orientadores, de modo que essa desestabilidade conceitual acabe por fazer-se perdurar um ensino voltado a

[...]aplicações de formas mecânicas do ensino da língua e as atividades didáticas propostas com leitura de textos, compreensão e produção escrita permanecem fragmentadas, distanciando-se da proposta teórico-metodológica defendida por Bakhtin e o Círculo. (CAMPOS, 2016, p.125).

Ainda segundo Campos (2016, p.126), esta instabilidade conceitual se atribui, dentre outros fatores, à “falta de uniformidade terminológica. [...] Cada edição brasileira tem um tradutor diferente, além de derivar ora do original russo, ora da tradução francesa, recorrendo, às vezes, à tradução inglesa”.

Todavia, apesar de certa inconsistência nos apontamentos bakhtinianos disposta nos documentos curriculares, as pesquisas de forma geral⁴ registram estarem os documentos aludindo para um ensino de Língua sob um prisma dialógico. De modo que basta-nos uma pequena síntese dos documentos oficiais para percebermos sua consonância com os postulados do Círculo de Bakhtin:

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (PCNs, 1997, p. 24).

O mesmo pode ser notado na definição de linguagem, entendida como:

[...] uma ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas

³ Cf. FIGUEIREDO, Laura Inês Breda de et al. Gêneros Discursivos/Textuais e Cidadania: um estudo comparativo entre os PCN de Língua Portuguesa e os Parâmetros em Ação. São Paulo: PUC, 2005.; DA SILVA, José Ronaldo Ribeiro; BARBOSA, Maria do Socorro Maia Fernandes. Aproximações dos Parâmetros Curriculares Nacionais com o pensamento de Mikhail Bakhtin: um estudo dialógico sobre as concepções de linguagem. Macabéa-Revista Eletrônica do Netlli, v. 4, n. 2, p. 46-55, 2016.; VIRMOND, Sonia Monclaro. Gêneros do discurso-esse obscuro objeto de desejo: contribuição para uma leitura crítica dos PCNS de língua portuguesa. 2004.

⁴ *Idem*

práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. (*Idem*, p. 20).

Por fim, atestando o dever da escola na formação ideológica do sujeito, os Parâmetros definem que

[...] os conteúdos de Língua Portuguesa apresentam estreita relação com os usos efetivos da linguagem socialmente construídos nas múltiplas práticas discursivas. Isso significa que também são conteúdos da área os modos como, por meio da palavra, a sociedade vem construindo suas representações a respeito do mundo. Não há como separar o plano do conteúdo, do plano da expressão”. (*Idem*, p.40)

Formação ideológica esta que se dá por meio da linguagem em um processo essencialmente dialógico. Orientação também registrada nos PCNs ao se referirem à aquisição do signo ideológico na medida que construímos,

[...] por meio da linguagem, quadros de referência culturais – representações, “teorias” populares, mitos, conhecimento científico, arte, concepções e orientações ideológicas, inclusive preconceitos – pelos quais se interpretam a realidade e as expressões linguísticas. (*Idem*, p.20)

Podemos concluir que, apesar de as orientações oficiais para o ensino de Língua Portuguesa apresentarem uma certa inconsistência interpretativa, devido à complexidade terminológica da filosofia bakhtiniana e das concepções dialógicas do ‘Círculo’, ainda assim, direcionam para um ensino de base dialógica. Entretanto, apesar dos esforços para o rompimento de uma prática antialógica, o que se vê no ‘dia a dia’ da sala de aula é ainda imperar um ensino estruturalista, autoritarista, normativo e unidirecional em relação à formação ideológica.

De certa forma, aventamos a necessidade de eventuais ajustamentos das proposições do círculo de Bakhtin alinhados à prática de ensino de Língua Portuguesa e o contínuo empreendimento discursivo voltado para a defesa de uma abordagem dialógica em detrimento ao monológico, à medida que a base de uma educação democrática assenta-se na formação de um sujeito crítico e reflexivo.

Por fim, é evidenciado que é no campo discursivo, na materialidade dos enunciados, no uso da linguagem em diferentes esferas de interação, que se estabelece o conflito ideológico e o embate dos posicionamentos sociais, de modo que, por meio da linguagem, o indivíduo se constrói e cria sua identidade, sendo também por meio dela e do ensino sob viés dialógico que podemos almejar a formação do sujeito crítico e reflexivo.

Para Fiorin (2008, p. 24), “o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado”. Acrescenta que “o dialogismo são as relações de sentidos que se instauram entre enunciados” (FIORIN, 2008, p. 19). Essas afirmações reforçam nossa defesa de ensino de Língua que ultrapasse o tradicionalismo do simples ensino gramatical. Uma vez que, sob o prisma dialógico de linguagem, o ensino requer uma abordagem que ultrapasse a superfície textual.

Um aspecto importante que devemos destacar ao propormos um alinhamento de uma abordagem dialógica de linguagem e sua associação ao ensino de Língua Portuguesa, diz respeito ao fato de que, segundo a filosofia do Círculo de Bakhtin, a linguagem é constituída socialmente nas interações comunicativas, de modo que sua aquisição também se dá nesse processo de interação, de tal maneira que os aspectos sócio-históricos intrínsecos à linguagem são abstraídos pelos sujeitos na aquisição da Língua, de sorte que a própria consciência do sujeito é perpassada pelos aspectos sociais/históricos/ideológicos dos quais esse sujeito participa. É o direcionamento apontado em Bakhtin/Volochinov (2006, p.120), ao dizer que

A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social. Em consequência, todo o itinerário que leva da atividade mental (o “conteúdo a exprimir”) à sua objetivação externa (a “enunciação”) situa-se completamente em território social.

Para Bakhtin (2003, p.323), “as relações dialógicas são de índole específicas: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas (ainda que dialéticas) nem meramente linguísticas (sintático-composicionais). Elas só são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso”.

Dizeres que atestam novamente a implementação de um ensino que ultrapasse a superfície linguística.

1.1.1 O cronotopo do espaço escolar no processo de interação

Considerando os gêneros discursivos postulados por Bakhtin os processos de interação se realizam por meio de enunciados que se materializados em textos (orais e escrito) constituindo desta forma os discursos. Esses enunciados são de tal forma realizados em um dado tempo e espaço histórico e social que se caracterizam únicos, irrepetíveis e concretos.

Nesse sentido Bakhtin utiliza-se do termo cronotopo para definir a “categoria que evidencia a relação tempo-espaço como construção axiológica de um sujeito imerso em interações heterogêneas, complexas e tensionadas”. (ALVES, 2012, p. 306). Assim, consideramos o espaço escolar como uma esfera social determinante e determinada de discursos específicos desse espaço ideológico que reflete dado momento histórico social.

Cada agente discursivo inserido nesse meio reflete e refrata um determinado enunciado tencionando os gêneros discursivos em um embate ideológico.

Alves, ao estudar a sala de aula de Língua Portuguesa como um cronotopo específico observa as práticas de leitura e escrita determinada por “premência classificatória e gramaticalizante que tem norteado algumas práticas de sala de aula que desconsideram o axiológico, o dialógico e a instabilidade inerente aos gêneros que circulam nas diferentes esferas sociais”. (ALVES, 2012, p. 306).

Este apontamento corrobora e ratifica nossas observações que revelam o pouco avanço nas práticas de ensino de Língua Portuguesa ao longo dos anos. Considerar o momento histórico social na qual a escola está inserida é fundamental para determinar o processo de ensino vinculado aos seus objetivos.

Considerar a sala de aula e o espaço escolar como um cronotopo específico por meio dos gêneros discursivos é associar o ensino de linguagem

na formação de um sujeito crítico e reflexivo de sua realidade ao que Rojo denomina letramento cidadão

Essas experiências, tanto na formação de professores como na análise das interações em sala de aula, orientaram-nos, portanto, na direção de um enfoque bakhtiniano dos gêneros discursivos (Bakhtin, 1952-1953; 1934-1935). Nossos professores de língua – seja por formação profissional, seja por falta de formação – são muito atraídos pela descrição de língua e pelo ensino de gramática. Sempre fizemos sucesso na formação de professores quando discutimos as características formais e de estilo de um texto ou gênero, a partir de nossos instrumentos. Por outro lado, nossos alunos não precisam ser gramáticos de texto e nem mesmo conhecer uma metalinguagem sofisticada. Ao contrário, no Brasil, com seus acentuados problemas de iletrismo, a necessidade dos alunos é de terem acesso letrado a textos (de opinião, literários, científicos, jornalísticos, informativos etc.) e poderem fazer uma leitura crítica e cidadã desses textos. (Rojo, 2005, p. 98)

Desse modo, Alves (2012, p.311) propõe uma nova reorientação do ensino de Língua Portuguesa que até então mostra-se “centrada na estrutura e na prescrição das normas de bem falar e de bem escrever”, afirmando que

Nossos atos éticos em sala de aula estariam voltados, assim, para um letramento significativo para o mundo da vida e para um sujeito cidadão que reconheceria e produziria respostas para diferentes vozes, discursos e posicionamentos que circulam em diferentes gêneros e nas mais diversas esferas (Idem, 2012, p.311)

Registramos aqui duas importantes considerações: primeiramente é que por meio desta formação cidadã, nos atos de interação e uso de linguagem nos espaços escolares, torna-se necessário dar a responsabilidade discursiva e a voz ativa também aos nossos alunos uma vez que são sujeitos inseridos nessa realidade histórica social. Um segundo aspecto diz respeito ao fato de registrarmos, entendendo o espaço escolar como cronotopo específico determinado historicamente, forças antagônicas ideológicas delimitando essa esfera social em uma arena de embates discursivos. Forças que registramos nos termos de Bakhtin como centrífugas e centrípetas.

1.1.2 A vez e a voz do aluno: educação responsiva

Em 'Para uma filosofia do ato', Bakhtin nos apresenta um conceito sobre o processo da singularidade do sujeito em sua relação com o mundo. Ainda que este sujeito esteja inserido e condicionado pelo mundo da cultura, sua relação com essa realidade é única. O mundo da cultura age sobre ele e ele age sobre o mundo, transformando e sendo transformado numa relação dialógica/dialética.

Cada sujeito inserido em dado momento histórico social também é responsável pela constituição desta temporalidade cultural. Deste modo, posicionar-se ativamente como produto e produtor desta cultura é assumir sua responsabilidade como sujeito autônomo e singular.

Considerando que todo processo de interação humana se realiza por meio da linguagem, e esta se manifesta por meio de enunciados materializados em textos (oral e escrito) a relação que estabelecemos com esses enunciados deve se dar também de forma responsiva. Tanto na recepção quanto na produção destes enunciados o sujeito se realiza por meio de sua idiossincrasia.

Assim sendo, entender e conscientizar os educandos que também são dotados de suas experiências individuais, culturais, histórico-sociais e ideológicas é garantir sua representatividade e singularidade diante do mundo. Garantindo-lhes o direito de não apenas reproduzir mas de produzir cultura. Produzir e desenvolver sua consciência crítica e reflexiva como sujeitos dotados de discursos próprios.

A educação como ato responsivo é conferir ao aluno suas responsabilidades no processo de ensino e aprendizagem, entendendo o espaço e tempo da sala de aula como um ato de interação em que professor e aluno constroem e são construídos mutuamente de forma dialética/dialógica.

1.1.3 Arena escolar e o embate discursivo: forças centrípetas / centrífugas

Após as reflexões realizadas sobre os enunciados materializados no ambiente escolar e sobre as pesquisas realizadas sobre esta temática,

entendemos está esfera social discursiva como um ambiente que se desenha como uma arena em que duas forças antagônicas se embatem. Um discurso de cunho tradicionalista, de manutenção e reprodução da cultura social predominante e outro discurso de caráter de reação e resistência, de procura de inovação e mudança social, marcado por uma cultura subjugada, oprimida e estigmatizada.

Associado ao ensino de Língua Portuguesa o primeiro se revela por uma educação linguística de estereotipada, de imposição das práticas do 'bem falar' em oposição 'falar errado', uma prática de codificação e decodificação de textos recortados de sua esfera social, um trabalho apenas com a malha linguística e superfície textual. O segundo discurso caracterizado pela prática de linguagem que põe o sujeito como agente discursivo, que compreende a Língua como processo de interação social, que considera os aspectos sócio-históricos e ideológicos dos interlocutores, que busca a formação de um sujeito crítico e reflexivo que é transformado mas que também transforma a realidade sociocultural que está inserido. Por fim, o primeiro discurso opressor e o segundo oprimido, marginalizado. Estes discursos são observados tanto na materialização das aplicações de ensino aos alunos quanto na repressão sofrida por professores que adotam um posicionamento de mudança e inovação.

Assumindo os gêneros discursivos como mote de nossa reflexão analítica registramos que os gêneros nos termos bakhtinianos são relativamente estáveis. De sorte que esta relativa instabilidade é marcada, como apregoa Bakhtin, por forças centrípetas que buscam uma estabilidade das formas e as forças centrífugas que rompem ou ultrapassam as formas prototípicas. Desse modo, ampliando estes conceitos para o espaço discursivo escolar verificamos o discurso tradicionalista de manutenção da (des)ordem como as forças centrípetas, enquanto os discursos de resistência, de inovação, de mudança social associam-se as forças centrífugas.

1.2 Gêneros textuais / Gêneros discursivos: contrapontos

Ao propormos uma investigação da qual o texto (oral e escrito) põe-se como objeto principal de nossa reflexão, algumas considerações se fazem prementes, tais como: concepção de linguagem, definição de texto e principalmente uma interface entre os conceitos de gêneros textuais e discursivos.

Iniciemos por apresentar um breve conceitual sobre as concepções de linguagem. Basicamente podemos nos filiar a três noções quanto a este objeto.

Primeiro, podemos considerar linguagem como expressão do pensamento, do qual o falante por meio da aprendizagem e domínio da Língua é capaz de organizar e transmitir de forma autônoma suas ideias. Por este viés cabe ao ensino de Língua uma transmissão de um código linguístico estruturado por meio de uma norma gramatical padrão, que será capaz de desenvolver no aprendiz sua competência comunicativa.

Um segundo conceitual ao qual podemos nos filiar diz respeito à consideração da linguagem como um instrumento de comunicação. Por esta ótica, outros elementos no ato de comunicação são considerados para além da simples estrutura gramatical: emissor, receptor, canal de comunicação associados às funções da linguagem, emotiva, conativa, fática etc, são o cerne desta abordagem.

Por fim, podemos entender a linguagem como ferramenta de interação entre sujeitos inseridos em diversos contextos sociais/históricos. Produto com o qual o sujeito relaciona-se com o mundo, transformando e sendo por ele transformado por meio de uma relação dialética.

Essas concepções são observadas, por exemplo, em Geraldi (1991b, p.43):

- **a linguagem é a expressão do pensamento:** esta concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam;
- **a linguagem é instrumento de comunicação:** esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Em livros didáticos, esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas

introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais;

- **a linguagem é uma forma de interação:** mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala.

Desta maneira, é considerando a linguagem como instrumento de interação social que filiamos nosso trabalho. Em Faraco (2008, p.105), atestamos essa abordagem em contraposição às demais:

Entre nós, as concepções mais tradicionais tendem a reduzir a linguagem ora a um conjunto de regras (a uma gramática); ora a um monumento (a um conjunto de expressões ditas corretas); ora a um mero instrumento de comunicação e expressão (a uma ferramenta bem-acabada que os falantes usam em certas circunstâncias). Podemos observar que todas essas concepções têm algo em comum: elas entendem a linguagem, como uma realidade em si (um sistema gramatical, um monumento, um instrumento); como se ela tivesse vida própria, despregada de seus falantes, da dinâmica das relações sociais, dos movimentos da história. Nossa concepção recusa esses olhares que alienam a linguagem de sua realidade social concreta. Nós a concebemos como um conjunto aberto e múltiplo de práticas sociointeracionais, orais ou escritas, desenvolvidas por sujeitos historicamente situados. Pensar a linguagem desse modo é perceber que ela não existe em si, mas só existe efetivamente no contexto das relações sociais: ela é elemento constitutivo dessas múltiplas relações e nelas se constitui continuamente.

Já de acordo com a concepção bakhtiniana de linguagem,

o sujeito passa a ocupar papel de destaque em qualquer situação de interação, uma vez que é a partir dele que se torna possível a compreensão das diversas relações sócio-históricas que caracterizam uma sociedade. Esse sujeito histórico produz enunciados, que, na verdade, são acontecimentos que exigem i) uma determinada situação histórica; ii) a identificação dos atores sociais; iii) o compartilhamento de uma mesma cultura; iv) o estabelecimento de um diálogo. (DIAS, MESQUITA, FINOTTI, OTONI, LIMA & ROCHA, 2011, p.144)

É partindo desta concepção de linguagem que relacionamos o dialogismo bakhtiniano na medida em que todo “dizer é perpassado por outros dizeres, que nossa voz é sempre também a voz do outro e que todos os enunciados se constituem a partir de outros. O dialogismo, ou relação dialógica entre textos, é, portanto, intrínseco à linguagem”. (DIAS *et al.*, 2011, p.144)

Partindo desta proposição de linguagem, consideramos fazermos uma distinção entre gêneros textuais e gêneros discursivos, fator que podemos apontar como ponto nevrálgico para um ensino de Língua sob um viés dialógico, na medida em que uma abordagem por meio dos gêneros textuais focaliza apenas os aspectos superficiais da estrutura linguística desconsiderando o que há de subjacente nos enunciados: o discurso em si. Segundo Machado (2014, p.36), “o foco para o ensino dos diferentes textos apresentados em sala de aula precisa estar centrado nas relações sociais e no estudo da linguagem”, para que o docente consiga “pensar na relação dialógica com o outro, para o estabelecimento do intuito maior do princípio dialógico: a natureza social”. Para Geraldi (1984, p.74), “essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina”.

Vemos nas seções que se seguem, por intermédio da construção do estado da arte, que os termos são tomados como similares, e que, apesar de estarem fortemente marcados nas orientações curriculares, não apresentam clareza quanto as suas especificidades. Para além disso, as pesquisas atestam que o imperativo das aulas ainda se faz considerando gêneros textuais em seus componentes estruturais e normativos, apregoando o ensino por meio da transmissão destes componentes.

Para uma distinção destes conceitos recorreremos às proposituras de Rojo (2005, p.185):

[...]constatamos que podíamos dividir esses trabalhos em duas vertentes metateoricamente diferentes – que, daqui por diante, denominarei teoria de gêneros do discurso ou discursivos e teoria de gêneros de texto ou textuais. Ambas as vertentes encontravam-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a primeira – teoria dos gêneros do discurso – centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – teoria dos gêneros de textos –, na descrição da materialidade textual.

Ao propormos um trabalho com gêneros, vale-nos ressaltar como imprescindível a necessidade de considerarmos, como apontado em Rojo (2005, p.196):

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

Em Bakhtin podemos encontrar a definição de gêneros do discurso ao tratar do uso da língua nas atividades humanas

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional.[...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seu tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262)

Segundo o autor, os gêneros são compostos por meio de seu conteúdo temático, estilo e construção composicional, considerando que “o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional- estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

As manifestações enunciativas por onde materializam-se os discursos relacionam-se dialeticamente com as diversas esferas de atividade humana, sendo que “cada esfera da utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros de discurso” (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Ainda em Bakhtin, a despeito do caráter sócio-histórico e por conseguinte ideológico dos gêneros discursivos, registramos que

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

determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sóciopolítica. (BAKHTIN, 2004 [1929], p. 43)

Desse modo a proposta de um ensino por meio dos gêneros discursivos requer muito mais que apenas análises superficiais das estruturas textuais. Exige uma ampliação dos aspectos de produção dos enunciados considerando suas relações sócio-históricas nos quais os textos são realizados.

1.3 Mikhail Bakhtin a caminho da escola: um longo percurso, grandes desafios

Nesta seção lançaremos um olhar analítico sobre pesquisas que engendraram a filosofia da linguagem de Bakhtin ao ensino de Língua materna realizadas nas últimas duas décadas. Entre teses, dissertações e artigos oriundos de faculdades do Brasil disponibilizados em bancos de pesquisas eletrônicas, buscamos estabelecer o levantamento por meio de palavras-chaves que balizam a teoria Bakhtiniana, tais como gênero do discurso, polifonia e dialogismo.

Em primeiro lugar é pertinente assentarmos nosso leitor ao movimento de mudança de paradigma sobre a visão de Língua, linguagem e consequentemente ensino de língua ocorridos no Brasil a três décadas passadas. Dessa forma, ainda que não seja nosso escopo construir uma narrativa histórica, objetivamos apenas clarificar nossos interlocutores para iniciarmos nossas considerações. Vale-nos, portanto, registrar que foi a partir de meados dos anos oitenta, por influência de uma visão sociointeracionista de linguagem advindas principalmente de Mikhail Bakhtin, que no Brasil surgem algumas obras que colocarão o texto como objeto principal de ensino de Língua Portuguesa. Essas obras ao tratarem do texto como objeto de análise e de ensino evidenciam aspectos que ultrapassam questões de ordem estrutural e normatiza do texto, até então postos como imperativos no ensino por meio de aulas de gramática e do “falar corretamente” em contraposição ao “falar errado”. Aulas de língua portuguesa eram até este momento associadas a transmissão de regras gramaticais e adequações normativas. O rompimento dessa lógica estruturalista de entendimento de língua como código abstrato, independente e dissociado do sujeito e das condições de uso é marcado no

Brasil pela obra de João Wanderley Geraldi, “O texto na sala de aula” de 1984, considerado um clássico sobre o ensino de Língua portuguesa. Nesse período outras obras contribuem para essa nova ótica de ensino, tais como “Linguística de texto - o que é e como se faz” de Luiz Antônio Marcuschi, 1983 e “Linguística Textual – introdução” de Leonor Lopes Fávero e Ingedore Villaça Koch, 1988. Basicamente as obras trazem o texto para o centro do ensino e aspectos interacionais, pragmáticos, sociolinguísticos, metalinguístico, epilinguístico são incorporados ao ensino de Língua Portuguesa.

A partir deste período, as pesquisas científicas, periódicos, obras, orientações curriculares vão solidificando-se sob uma perspectiva funcionalista e sociointeracionista de linguagem. Essa nova perspectiva de ensino de língua concretiza-se com a publicação dos PCNs e passa a ser percebida também nos livros didáticos avalizados pelo PNLD. Entretanto, apesar de um direcionamento relacionado aos avanços científicos dos estudos de linguagem recepcionados pelos programas oficiais de ensino o imperativo nas salas de aula ainda permanece adotando uma prática enraizada em questões normativas, estruturais e superficiais do desenvolvimento linguístico, desconsiderando ou negligenciando a formação do aluno como sujeito discursivo. Os fatores responsáveis por esse distanciamento entre a evolução científica de linguagem e o ensino são de diversas ordens, desde uma certa diluição da base dos conceitos Bakhtinianos, até a formação e preparo dos professores para relacionar-se com novos conceitos.

Desse modo, como seção indispensável de pesquisa sobre gêneros discursivos, dialogismo e prática de produção textual em ambiente escolar, propomo-nos avaliar o que apontam as pesquisas dos últimos vinte anos que relacionam conceitos Bakhtinianos ao ensino de língua portuguesa. Para tal empreendimento, selecionamos vinte pesquisas que discutem temas Bakhtinianos relacionados ao ensino sob diferentes vieses.

As pesquisas que nos servirão de base são oriundas de instituições de ensino superior, demarcando resultados fidedignos quanto sua confiabilidade e valor: USP, UNICAMP, UFMG, UFG, UNESP, UFM, UFRJ, PUC.

Iniciemos com a análise de uma tese de doutorado realizada no ano de 2001 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação de Roxane Rojo, de autoria de Jaqueline Peixoto Barbosa. A tese intitula-se

“Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de Língua materna”. Neste trabalho a autora “pretende contribuir para a concretização de uma perspectiva enunciativa para o ensino de Língua Portuguesa” alicerçada pela “adoção dos gêneros do discurso - tal como postulados por Bakhtin - como objetos de ensino-aprendizagem, a exemplo do que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental” (BARBOSA, 2001, p. 05-06). Neste sentido a premissa observada é de que os PCNs são consonantes com os conceitos Bakhtinianos de gêneros do discurso. Segundo o que a autora pode constatar, algumas escolas brasileiras buscam articular essa nova perspectiva teórica à prática de ensino em sala de aula, entretanto essas “práticas ainda são minoritárias e vêm se deparando com inúmeros problemas de ordem teórico-metodológica” (*Idem*, p. 216). A autora conclui a pesquisa com a afirmação que um ensino de base enunciativa realizada por meio dos gêneros discursivos viabiliza a formação do sujeito para o exercício efetivo da cidadania. Entretanto, a pesquisa estabelece uma crítica quanto as práticas que desenvolvem um trabalho por visitação “comum em livros didáticos – algo como ler um ou dois textos pertencentes a um gênero, responder perguntas de compreensão, trabalhar questões gramaticais e, por fim, produzir um texto”(*Idem*, p.218), enquanto o ideal de ensino com gêneros discursivos relaciona-se com “um trabalho intensivo que recorte as características das esferas de circulação e dos gêneros – as condições de produção, o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo”(*Idem*, p. 219), sendo o livro didático “incompatível com este trabalho intensivo necessário”, apontando para as sequências didáticas como uma opção viável de trabalho. Por fim, “o trabalho com os gêneros do discurso, bem como as novas exigências postas nas propostas e diretrizes curriculares exigem novas posturas, novas metodologias, novas práticas e novos materiais didáticos”.(*Idem*, p.220)

Prosseguiremos com a síntese de um artigo publicado em 2002 na revista perspectiva/Florianópolis de Bernadete Biasi-Rodrigues intitulado “A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo? ”. Neste artigo propõem-se “uma discussão sobre gêneros textuais baseada em teorias recentes sobre o assunto e na análise das atividades de leitura e produção em algumas coleções de livros didáticos para o Ensino Fundamental”(BIASI-

RODRIGUES, 2002, p.49). Observamos que apesar de a autora não fazer uma distinção entre gênero textual e gênero discursivo, ao propor examinar novas concepções e teorias recentes sobre os gêneros, como era de se esperar, cita Bakhtin (1992, p.281) como “referência obrigatória para o reconhecimento dos gêneros e para a elaboração de quadros tipológicos”. No desenvolvimento do artigo é apresentado o conceito de audiência, fundamental nas práticas de produções textuais e conseqüentemente no seu ensino. Apesar de não ser um termo bakhtiniano, trata-se de um conceito que converge com o ideal dialógico de sua filosofia de linguagem. A Audiência exerce influência direta nas escolhas que o falante/escritor faz, quando em situações de produção: seja do tópico, da quantidade e do balanceamento das informações (mais ou menos explícitas), das estratégias de organização do texto em termos de seleção lexical e de relações semântico-sintáticas, seja do estilo e do registro mais adequados para criar textualidade e interagir com o provável ouvinte/leitor.

Entretanto, apesar de ser um conceito que vem “adquirindo cada vez mais importância na literatura e nos manuais didáticos, ainda carece de maiores cuidados nos meios escolares”. Segundo LongapudBiasi-Rodriguez (2002, p.52)

o conselho mais tradicional dado aos estudantes escritores sobre o(s) leitor(es) seja 'Não esqueça a sua audiência!', dentro do contexto da sala de aula, tal conselho, provavelmente, tem sido sempre supérfluo para a maioria dos estudantes, porque eles estão conscientes da sua real audiência - o professor, que atribui a nota para o seu texto escrito e, ultimamente, para o seu desempenho como um todo.

A autora também analisa os PCNs quanto as concepções apresentadas nestes documentos e constata, a exemplo de Jaqueline Peixoto, que “a concepção de gêneros discursivos que subjaz as orientações para o ensino de Língua Portuguesa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) é a professada por Bakhtin (1992)” (*Idem*, p.55). Entretanto o artigo aponta que no desenvolvimento do documento não se estabelece um discernimento do termo “gênero” que é “empregado sem qualquer atributo (discursivo ou textual), demonstrando uma familiaridade no uso desse termo que, muito provavelmente, não é correspondida pelos leitores” (*Idem*, p.56), de modo que a “substituição proposta não pode ser assimilada pelos professores do

ensino fundamental num passe de mágica, nem a adoção da nova nomenclatura”(Idem, p.56).

Vale destacar a importância apresentada às propostas bakhtinianas ao ensino de Língua materna. A proposta de abordagem dos PCNs para os gêneros discursivos com base em Bakhtin é, com certeza, louvável e abre perspectivas para o tratamento da linguagem como ação social, realçando o *continuum* das práticas sociointeracionistas que se estabelecem na e pela linguagem. O que está faltando, a nosso ver, é a formulação de uma proposta que realce a atividade do conhecimento de gêneros estabelecidos socialmente e na comunidade discursiva do aluno, seguida do exercício de análise e reconhecimento das propriedades comunicativas e formais de cada um, realçando seus efeitos comunicativos, em função dos interlocutores nas situações reais de comunicação.

Por fim o artigo conclui que “os aspectos sócios comunicativos (o contexto de produção, a audiência, o veículo) e o reconhecimento das características formais dos gêneros (mecanismos retóricos, aspectos linguísticos) não são explorados no processo de apreensão desse conhecimento”(BIASI-RODRIGUES, 2002, p.62). Considera que “o uso da nomenclatura é instável e os gêneros e os tipos de textos ou sequências são tomados uns pelos outros, numa demonstração de que a apreensão do novo objeto de conhecimento ainda não se deu por completo”.(Idem, p.62).

Outra pesquisa relacionada as concepções bakhtinianas e o ensino de Língua a que nos propomos analisar, realizou-se no ano de 2006 na Universidade Católica de Petrópolis/RJ, em nível de mestrado, sob autoria de Cláudia Regina Sell de Miranda. O trabalho intitulado “Retrato de uma arena bakhtiniana: a compreensão e os usos dos gêneros do discurso na escola”, apresenta como objetivo “investigar a concepção que os professores de ensino fundamental têm da teoria dos gêneros discursivos aplicada ao ensino de Língua Portuguesa preconizada pelas diretrizes curriculares nacionais”. Veja tratar-se de mais uma pesquisa que apresenta as orientações de ensino alinhadas as concepções de Bakhtin e mais especificamente aos gêneros discursivos. Dentre as principais conclusões que a pesquisa revelou podemos destacar que “as professoras que davam aula para o ciclo introdutório ou para as séries iniciais apresentaram claro conflito entre as novas diretrizes para

ensino da leitura e da escrita e as práticas pedagógicas tradicionais, marcadas pela silabação”. De fato, essa observação é relevante na medida que grande parte das pesquisas que debruçam-se nas análises dos gêneros discursivos atrelados ao ensino de Língua materna constata que as práticas tradicionais cujo foco relaciona-se aos aspectos estruturais, normativos e de domínio do código alfabético é o grande imperativo das aulas de Língua Portuguesa desconsiderando por completo aspectos relacionados aos contextos sócio histórico e o aspecto ideológico da linguagem. Desse modo, a formação crítica e reflexiva do sujeito fica completamente comprometida e a relação que o sujeito estabelece com a linguagem e que deve ser estimulada desde seus anos iniciais é completamente anulada de modo que a apropriação do código alfabético torna-se sem sentido para o aprendiz. Como alternativa a orientação apontada é a “criação de um ambiente alfabetizador, na implementação de vivências com a leitura e a escrita que sejam capazes de inserir esse aprendiz num ambiente letrado, fazendo-o compreender a função do texto escrito na vida moderna antes de entender o sistema propriamente dito”. A pesquisa ainda aponta que, diante do fracasso escolar, o discurso docente que se concretiza “marcado pelo estigma da dificuldade de aprendizagem. Esta, por sua vez, é vista como resultante da pobreza cultural de seu meio de origem”. A escola apresenta-se de forma hegemônica e etnocêntrica na medida que “a convivência com a diversidade esbarra na ideia de que esse aluno é um outro, diferente, diverso, sendo complicada a interação entre os sujeitos”, além de, desconsiderando a ideia de cronotopo – o contexto sócio histórico em que se situa a enunciação que revela a visão alcançada pelo locutor devido à posição ocupada no tempo e no espaço – proposta por Bakhtin, observa-se profundamente a prática pedagógica do discurso legitimado pelo currículo. A imagem da criança retratada no discurso que as marcas sociais desse olhar das professoras determinam atitudes de preconceito que distanciam docente foi marcada pelo estigma da dificuldade de aprendizagem.

A autora recorre a Bakhtin (1992) para enfatizar que os processos de significações estão intrinsecamente relacionados aos contextos sócio históricos, de modo que os valores apreciativos, éticos e morais são determinações de grupos sociais consequentemente dominantes. Determinações de valores de

grupos dominantes que são constantemente replicados nas vozes dos professores ainda que de forma inconsciente.

Assim, por mais que as professoras tenham manifestado, algumas vezes, a necessidade de aproximação com o universo infantil, os olhares docentes que implicam com o tamanho de cabelo comprido da aluna ou com a música ouvida na periferia foram provas de que emergiram a distância e o preconceito nesse discurso.

A pesquisa constata que “as professoras veem a escola como o lugar que vai ajudar os alunos a ressignificar sua cultura extraescolar, mas ‘depurando-a’, a partir do que é legitimado socialmente”.

Segundo os resultados analisados por Miranda (2006), há no discurso dos professores a prioridade no processo de alfabetizar, contudo, esse conceito é entendido em um sentido restrito de apropriação do sistema alfabético desconsiderando a inserção no universo textual. Segundo a autora, os professores encontram na silabação um lugar de conforto dizendo que “as docentes nutrem a crença de que essa metodologia, sim, “alfabetiza” de maneira eficiente”.

Por fim, o apontamento dado pela pesquisa ressalta a importância do trabalho com os gêneros discursivos pois

na dimensão textual-discursiva da teoria bakhtiniana, o discurso é de natureza dialógica e se constitui de atos de enunciação, o que pressupõe que a abordagem do texto não pode ser feita de forma indiferenciada. Ao contrário, deve levar em conta o reconhecimento das diferentes formas de textualização presentes nas diversas situações de interlocução da vida social, o que se constatou que as professoras ainda não conseguiram alcançar. A concepção de gêneros do discurso pressupõe entender os múltiplos discursos construídos na cultura: uma cultura que constrói ideologias e práticas sociais, legitimando algumas manifestações e sobrepujando outras. Esse discurso é polifônico, dialógico, pluricultural... No discurso docente triunfa pensamento único, monológico; o campo da Educação deve tornar essa discussão polissêmica. (MIRANDA, 2006, p.74)

O conceito, porém, relacionado à prática de ensino ainda encontra dificuldades de compreensão e sua aplicação nas aulas de Língua materna não se efetivam.

Prosseguiremos nossas análises explorando outra dissertação de mestrado realizada no ano de 2010, na Universidade Federal de Pernambuco,

de autoria de Karla Daniele de Souza Araújo Gulart. A pesquisa intitulada “A prática de análise linguística: estratégias de diálogo com os gêneros do discurso no Livro Didático” focaliza como objetivo “entender como a Análise Linguística pode ser tomada como ferramenta na abordagem de textos sob a perspectiva dos gêneros discursivos, tendo em vista que se trata de um exercício de reflexão sobre usos reais da língua”(GULART, 2010, p.07). Para tanto, investiga as propostas de cinco livros didáticos para o ensino médio e sua aplicação em sala de aula, toma como parâmetros teóricos as perspectivas bakhtinianas de gêneros discursivos. Os resultados alcançados apontam que “a materialidade linguística em sala de aula segue muito lentamente para uma alternativa satisfatória, que ultrapasse o ensino de teoria gramatical e caminhe ao lado das propostas discursivas para leitura e produção do texto”. A pesquisa evidencia que é por meio da análise linguística que se pode “fornecer elementos para a melhor compreensão do gênero em que se realiza o texto em questão, ou seja, pode ampliar a leitura para além dos aspectos conteudísticos e incluir uma interpretação dos aspectos da língua”. Segundo Gulart (2010, p.45), a proposta de análise linguística alinhada aos gêneros discursivos promove no estudante sua competência comunicativa e seus aspectos relevantes, por meio do “trabalho sobre textos reais, para que o estudante se familiarize com procedimentos de produção, circulação e recepção de textos em sociedade, e se torne ele próprio um interlocutor nesse processo”(Idem, p. 47). Conclui-se também que os livros analisados “demonstraram que essas preocupações do ensino de LP ecoam nos materiais didáticos, em maior ou menor grau”. Fato atribuído por ser o LD “um elemento catalisador de discussões acadêmicas e sociais, além dos parâmetros estabelecidos pelo PNLEM.”(Idem, p.102).

Essas pesquisas nos revelam pontos importantes com o trabalho por meio dos gêneros do discurso e dos conceitos bakhtiniana no ensino de Língua Portuguesa. Vemos a pertinência desta abordagem para eficácia do ensino, porém, um distanciamento da recepção e entendimento dos professores para efetivação desta abordagem. De modo que julgamos primordial a tarefa de tentar aproximar os conceitos bakhtinianos à atividade docente.

1.4 Multiletramento: multiculturalismo e multisemiose

Esta seção parte das reflexões e análises estabelecidas ao longo da pesquisa durante as observações colhidas na prática de ensino de escolas públicas na região do ABC paulista. Como já exposto anteriormente, o objetivo basilar da proposta relaciona-se às produções enunciativas realizadas em escolas públicas localizadas em uma região periférica na região do grande ABC no estado de São Paulo. Fundamentando-se na teoria científica do interacionismo linguístico e no conceito de dialogismo de Bakhtin, nas contribuições científicas de Geraldi (1991, 1996, 1997, 2013) e nas pesquisas desenvolvidas no Brasil por Roxane Rojo e Ângela Kleiman sobre Multiletramentos, baseadas no Grupo de Nova Londres⁵ USA (1994), e nas pesquisas de Brian Street sobre letramento autônomo e ideológico, analisamos, padrões interacionais e linguísticos neste ambiente, tendo como focos principais de observação as propostas de produção textuais em sala de aula e o desenvolvimento discursivo/crítico dos alunos.

Desde meados da década de 1980, a educação no Brasil passa por processos de transformações, influenciados por várias correntes educacionais voltadas para uma educação democrática, universal e que respeite a diversidade cultural de minorias étnicas raciais. Essas concepções são concretizadas, em nosso país, principalmente no ano de 1996, com a criação da LDB voltada para uma educação democrática, reconhecedora das culturas extraescolares.

O ensino será pautado com base nos seguintes princípios: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, gestão democrática do ensino público, valorização da experiência extraescolar.” (BRASIL, LDB, art. 3º). Ou ainda, “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. (*ibidem*, art. 26º).

⁵ O termo multiletramentos foi cunhado por um grupo de professores e pesquisadores dos letramentos, denominado New London Group (Grupo de Nova Londres), em meados da década de 90, nos Estados Unidos. O prefixo "multi" diz respeito à multiculturalidade das sociedades globalizadas e à multimodalidade dos textos que circulam nelas. Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Multiletramentos>>; Acesso: 23/02/2019.

Desta forma, propunha-se um atendimento educacional voltado a atender, zelar e valorizar a alteridade cultural de minorias étnicas/sociais de todas as camadas da população. Segundo Peterson,

Estamos passando por uma mudança na política de status dos grupos de elite, dos intelectuais que detestam com esnobismo toda a cultura popular, vulgar ou de massa, [...] para aqueles que consomem de maneira onívora um amplo espectro de formas de arte, tanto populares quanto intelectualizadas. (PETERSON *apud* BAUMAN, 2013, P.08)

Uma nova clientela chega e permanece na escola, trazendo para sala de aula suas culturas e padrões socioculturais. A escola passa a ser um ambiente de coexistências socioculturais de forma horizontal, valorizando a alteridade. A figura do professor, a partir de então, não deveria ser aquela relacionada a uma autoridade opressiva, que se coloca como detentor do saber, incumbido de transmitir o conhecimento ao aluno moldado a receber de forma passiva aquele conhecimento como valor de verdade. As propostas, presentes nos documentos oficiais, orientam para uma educação que desenvolva e forme um cidadão crítico e reflexivo.

Com os estudos sobre linguagem e as práticas de aula de Língua Portuguesa não foram diferentes. As teorias sobre linguagem propostas pelo círculo de Bakhtin chegam ao Brasil e são fortemente desenvolvidas nos meios acadêmicos. Consequentemente, passa a vigorar nas propostas educacionais federais, orientações de uma educação linguística que considere a formação de um sujeito crítico no uso da linguagem em suas diferentes esferas sociais

É preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizem os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas do pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (PCNs, 1997, p.21).

Neste mesmo período, em face a um mundo cada vez mais globalizado, dinâmico e construído por uma cultura letrada onde o predomínio da cultura escrita caracterizada pela multissemiose é cada vez mais forte, outras teorias que consideram a necessidade de preparar o sujeito para transitar nas diversas

esferas de comunicação de forma eficaz são fortemente marcadas. O conceito de letramento e suas variantes são apresentados ao meio educacional. A concepção de multiletramento, cunhado pelo grupo de nova Londres, e letramento autônomo e ideológico (Brian Street) são desenvolvidos no Brasil pelos estudos de Roxane Rojo e Ângela Kleiman.

Desta forma, propunha-se uma educação linguística discursiva que valorizasse o protagonismo dos estudantes, dando-lhes vozes críticas e responsivas, envolvendo-os como autores no exercício da linguagem efetiva e efetivada no ato de cidadania, em um processo de produção discursiva, rechaçando a simples reprodução, ressignificando o ensino de Língua(gem).

Contudo, pesquisas desenvolvidas em algumas regiões do Brasil apontam que as propostas de atividades escritas em sala de aula ainda priorizam um plano superficial da linguagem, negligenciando o que há subjacente à malha linguística, o discurso ideológico. Opõem-se, assim, a ideia de que o signo é considerado como parte de uma realidade objetiva e que a palavra assume um papel fundamental por ser considerada “o fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 2004, p.36).

Consequentemente, dado esse distanciamento entre o uso efetivo da linguagem apresentado pela escola e as práticas letradas sociais distintas, o que se vê, principalmente em escolas localizadas em regiões periféricas, onde há um predomínio das modalidades orais da linguagem e onde as produções de gêneros emergentes são marginalizados em face aos gêneros escolares, é uma certa desestabilidade comunicativa em sala de aula em que as vozes se perdem em desordem, desencadeando a indisciplina e crise de valores, sendo tomado como ação imediata um processo de coação hierárquica comandante/comandado na interação professor/aluno, a fim de reestabelecimento da disciplina.

Traremos então como perspectiva desta seção uma reflexão sobre as propostas de multiletramento.

No ano de 1984, era publicado no Brasil uma obra que se tornaria um clássico sobre a visão que pautava a metodologia das práticas de aulas de Língua Portuguesa até então influenciadas pelos estudos da linguística estrutural e por uma cultura que entendia a Língua como um conjunto de regras do bem falar, do correto em contraposição do ‘é errado falar assim’. Onde uma

Língua de prestígio sobrepunha-se a outra marginalizada, sendo a primeira pertencente a uma elite social dominante impondo-se arbitrariamente a uma outra pertencente a maior gama social que desenvolvem e fazem uso de sua linguagem também distante dessa elite social. A escola até então, também destinada a uma elite social, tinha como consequência grande parte do alunado fadado ao fracasso, afinal, a escola era seletiva.

Contudo, as novas propostas educacionais colocam o professor como um mediador que conduz o aluno ao contato direto ao objeto do conhecimento. Aponta-lhe caminhos e o auxilia na construção do conhecimento. Isso se deve principalmente à teoria construtivista e a gênese da construção do conhecimento, as concepções interacionistas de aquisição do conhecimento trazidas ao Brasil com forte influência pelos estudos de Vygotsky, Wallom e Piaget. Ademais, o Brasil passa a ser signatário de ações que priorizam a educação como de igual direito de todos, uma educação que seja universal e democrática em suas concepções. Uma educação que valoriza e democratiza as culturas até então marginalizadas e marcadas por uma cultura opressiva, celetista, discriminatória e preconceituosa.

Exemplo disso são as leis que obrigam as escolas a terem em seus currículos a cultura afrodescendente; escolas bilíngues em culturas indígenas; currículos que levem em conta a cultura local. O oferecimento de ampla participação da comunidade nas decisões relacionadas à formação dos projetos políticos pedagógicos. Finalmente, a escola e a educação pública deveriam ser vistas como direito universal de todos. As classes até então oprimidas deveriam ganhar vozes. O aluno passaria a ter sua vez, sua voz, sua cultura. Sua linguagem já não seria mais vista como inferior. Ele tornar-se-ia sujeito ativo na construção de seu conhecimento. Por meio da interação com o meio que ele desenvolveria seu conhecimento. A escola passaria a ser um espaço de um convívio multicultural. Ao menos, as propostas educacionais direcionavam as práticas sob essa perspectiva, contudo, muitos desses conceitos não saíram do papel.

Em relação aos estudos sobre linguagem, as perspectivas também receberam fortes influências sociointeracionista. Seu desenvolvimento e aprendizagem se dão nas próprias interações sociais. No Brasil isso é fortemente marcado primeiramente pelos estudos do russo, contemporâneo de

Bakhtin, Lev Vigotsky: "O ser humano só adquire cultura, linguagem, desenvolve o raciocínio se estiver inserido no meio com os outros. A criança só vai se desenvolver historicamente se inserida no meio social⁶". Os processos de interação e uso da Língua se dão em diferentes esferas de interação social. Bakhtin (2003, p.261), "todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem". Essas interações de linguagem se estruturam em diferentes gêneros discursivos, que são criados de acordo com as necessidades de interação social. Nenhuma atividade de emprego da linguagem pode se apresentar como neutra e sem vínculos com o mundo social.

Ainda, segundo Bakhtin, a língua é carregada de ideologia. É um fenômeno complexo de interação, não podemos reduzi-la em práticas pedagógicas como um sistema de normas e regras, já que ela não possui existência objetiva.

Qualquer situação de uso efetivo da Língua far-se-á materializada em um determinado gênero. A língua não é mais vista como um conjunto de regras estáticas e estruturada em uma única forma. Seu efetivo uso vincula-se às esferas sociais de interação. Cada qual exigindo diferentes processos de estruturação da linguagem, diferentes formas de enunciação. O processo mecanicista de alfabetização e de estudo da Língua são renovados. A aprendizagem da leitura se faz agora contextualizada em seu uso. O "dedo do Dudu" ou "a baba do bebê" presentes nas cartilhas de alfabetização são substituídas pelo "leite" escrito na embalagem que usamos no café da manhã ou pelo "mercado" escrito na vendinha que a criança observa todas as vezes que acompanha sua mãe nas compras. Os livros didáticos trazem exemplos de uso efetivo da língua em contextos reais de interação.

É pelo uso e contato direto com o objeto de estudo que desenvolvemos e construímos nosso conhecimento. Aquelas velhas "redações escolares" que serviam apenas como objeto de avaliação dão espaço as produções textuais que possuem uma determinada função social.

⁶ Disponível em <www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/socio-interacionismo-de-vigotsky/34160>; Acesso 20/02/2019.

As propostas apontam para a necessidade de o aluno não escrever apenas para ser avaliado pelo professor. Ele deverá produzir textos para diferentes leitores, relacionados as diferentes práticas sociais, com diferentes finalidades, em diferentes contextos e suportes variados. Variáveis estas que devem ser levadas em consideração no momento das produções. A tipologia textual, fortemente marcada pelos modelos estruturalistas, dissertação, descrição, narração, injunção, que eram apresentadas ao aluno como um determinado modelo a estruturar seus textos, sem que a possamos desconsiderar, são acrescidas pelo estudo dos gêneros textuais/discursivos. Em um mesmo gênero podem coexistir diferentes tipologias. Os gêneros circulam socialmente. As aulas de Língua Portuguesa precisam preparar seus alunos para o domínio eficaz de uso da linguagem nos diferentes contextos sociais. Chega ao Brasil o conceito de letramento:

[...] alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramento escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimdo contextos diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p.98).

O termo, porém, com o desenvolvimento das pesquisas científicas, traz diferentes vertentes. Filiamo-nos aqui ao conceito de letramento apontado por Soares (1998, p.39-40):

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Em Rojo (2012, p.13), sobre o conceito de multiletramento, importa-nos considerar

dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e

multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Para a autora o trabalho por meio dos multiletramentos não envolve necessariamente (normalmente envolverá) novas tecnologias da comunicação e de informação, mas relaciona-se com o trabalho que toma as culturas do alunado (popular, local, de massa) como princípio do processo, “para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos” (ROJO, 2012, p. 8).

O multiletramento, de origem do grupo de nova Londres, presente nas pesquisas de Roxane Rojo, apontam para uma necessidade de aboradagem de estudos de linguagem que considerem entre outros fatores duas facetas deste seguimento: a multisemiose e o multiculturalismo.

Os componentes que integram o “como” da pedagogia dos multiletramentos são representados de acordo com os seguintes aspectos: Prática situada que diz respeito a imersão na experiência de vida dos alunos; Posicionamento crítico relacionado à interpretação reflexiva do contexto social; Prática transformadora que se refere ao processo de construção de significados de modo que os significados redesenhados sejam trabalhados em outros contextos culturais. (ROJO, 2000, p. 35).

Para Rojo,

cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. (ROJO, 2012, p. 12)

Por esta ótica, ancorados por uma proposta de uma escola democrática, múltipla e inclusiva, nos ratificamos quanto à validade de nossa abordagem.

Outro conceito que nos interessa, diz respeito ao letramento ideológico e autônomo, visto em Brian Street:

[...] quando propõe não letramento, no singular, mas “letramentos”, considerando que há uma multiplicidade de letramentos, que se referem às variadas práticas culturais de diversos campos, e não apenas à escrita em si, incluindo, em

tais práticas, as relações de poder. O autor afirma que é preciso falar de “práticas de letramento”, já que há vários modos de significar e representar a leitura e a escrita na sociedade em diferentes contextos sociais. Nesse sentido, o autor propõe uma divisão de modelos de letramento, o autônomo e o ideológico. O modelo autônomo caracteriza-o em “termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca” (STREET, 1993*apud* ROJO, 2009, p.99).

Contudo, passados 34 anos após a publicação da obra “O texto na sala de aula” em que se toma o texto como unidade principal da prática de Língua Portuguesa, e de uma escola que, segundo Geraldi (2014, p. 33), “jamais poderá pôr como seus objetivos ‘respostas adequadas’, mas sim respostas críticas e, que levem à constituição de sujeitos sociais críticos e eticamente responsáveis”, o que se observa é que as práticas atuais ainda adotam os textos como pretextos e modelos de reprodução. Segundo Rojo (2009, p.88), “o texto entra menos como produtor de sentido e mais como suporte de análise gramaticais, agora também textuais, como se o mero conhecimento de estruturas e tipos textuais, regras e normas pudesse fazer circular o diálogo e os sentidos dos textos”.

Apesar dos conceitos de letramento e de multiletramento fortemente marcados pelos estudos e contribuições científicas de Roxane Rojo e Ângela Kleiman, ao que parece, em sala de aula pouco mudou, e as práticas de produções escolares encerram-se na própria escola. O ideal de desenvolvimento do uso crítico da linguagem, visto em Street (2014) e Rojo (2012), de um ensino que pretenda formar alunos críticos e conscientes, que possam refletir e questionar as “verdades” sociais e historicamente impostas sobre alguns grupos marginalizados e excluídos socialmente, esbarra em uma educação que prioriza o uso normativo da Língua em detrimento ao que se há de subjacente na superfície linguística: o discurso do sujeito.

A escola vista como democrática, universal e igualitária reprime a diversidade linguística e fecha seus portões aos gêneros emergentes e locais. Ainda é comum ouvir que o aluno fala “errado”, ou ainda que só escuta porcarias quando é surpreendido ouvindo uma letra de RAP, que por sinal é marcada também por uma variante linguística típica de classes marginalizadas.

O posicionamento discursivo crítico do aluno é calado por acreditar que não sabe falar, ou que suas rimas nas batalhas de RAP são inferiores às rimas dos poemas do filho do patrão de seu pai. É calado pelas práticas de professores que lançam um olhar de repreensão quando escuta de seu aluno uma variação fonética natural, como /fazeno/ quando quer pronunciar /fazendo/. É calado quando tenta expressar sua opinião, sendo interrompido de súbito pelo professor quando este aluno pronuncia “eu vi ela” tentando construir seu discurso. Professor este que, sem se dar conta, minutos depois, incorre no mesmo fenômeno de variação ao narrar o fato na sala dos professores dizendo que “pegou ele colando” em vez de “pegou-o colando”. A diferença, contudo, é que uma variável é estigmatizada socialmente e a outra não.

Entretanto, a escola muitas vezes dissemina em sua prática a hierarquização do saber. É excludente. As produções textuais produzidas nas salas de aula encerram-se no interior da própria escola, e, quando muito, são expostas nos corredores para apreciação da comunidade. O uso efetivo da linguagem concretizada como instrumento e ferramenta de transformação social, colocando o aluno como sujeito histórico e discursivo não se efetiva na prática. Os textos produzidos na escola não rompem seus muros, e os gêneros emergentes e marginalizados pertencentes as culturas locais onde estão inseridas as escolas são barrados do lado de fora.

1.5 Análise Dialógica do Discurso (ADD) como metodologia científica

A composição da obra de Bakhtin e o círculo, dada sua amplitude conceitual científica, é encontrada em diferentes áreas do conhecimento, sociologia, psicologia, linguística, educação etc. Para além disso, podemos encontrar diferentes enfoques de seus conceitos ainda que estejamos aludindo a uma determinada conjectura científica. O conceitual teórico bakhtiniano permite certa fluidez que apresentará nuances a depender das proposituras assumidas nas diferentes correntes científicas. Nos estudos linguísticos, pode-se perceber sua influência em diferentes correntes de estudos, com maior ou menor ênfase, na sociolinguística, interacionismo sociodiscursivo, psicolinguística, análise do discurso etc. Ainda que tais influências bakhtinianas

não sejam postas de forma assumida ou como basilar destas diferentes correntes, certamente podemos considerar que os estudos bakhtinianos acresceram e apresentaram uma nova forma de se conceber os estudos de linguagem.

A pluralidade dos conceitos bakhtinianos permitiu a assunção de um construto teórico/metodológico também múltiplo. No Brasil, considerando a receptividade do conjunto da obra do círculo e suas aplicações científicas teórico-metodológicas no campo acadêmico, originou-se a chamada Análise Dialógica do Discurso, ADD.

Desse modo, a fim de construirmos um conceitual teórico-metodológico que toma como sustentáculo a obra de Bakhtin e seus conceitos, apresentamos nesta seção as possibilidades de filiação da ADD como suporte teórico/metodológico. Para tal empreendimento recorreremos a um conjunto de obras que sugerem esse construto, permitindo-nos uma reflexão sob as proposições encontradas em Sobral (2016), Brait (2006), Brambila (2017), Ruiz (2017), Paula (2013), Moreira (2012), Pereira (2017).

Primeiramente Sobral (2016, p.1077) sintetiza que toda comunicação humana dentro dos estudos da ADD é feita por meio de enunciados que se organizam da seguinte maneira

1. O enunciado (e não a frase) é a unidade de análise da ADD, porque os sujeitos falam usando enunciados.
2. Os enunciados são usados pelos sujeitos na interação, que é a base das relações dialógicas.
3. Na interação, usando enunciados, os locutores recorrem a signos, que, na ADD, são sempre ideológicos, no sentido de marcados por uma avaliação social;
4. Na interação, os locutores usam signos ideológicos em enunciados de acordo com os gêneros do discurso, definidos como formas relativamente estáveis de enunciados.

Para o autor o dialogismo é uma espécie de síntese destes conceitos. Segundo o autor, na ADD, a Língua tem significado que é aquele expresso nos dicionários, contudo, o discurso só pode ser estudado quando em efetivo uso, em que os significados adquirem sentidos por meio de fatores externos à Língua. De forma que texto e discurso não poderiam ser estudados, ou ensinados separadamente. Ainda segundo Sobral nos estudos da ADD existem três componentes importantes a serem considerados: “um componente ligado à referencialidade”, que se refere a algo que se diz da realidade, “um

componente ligado à expressividade”, que julga essa referencialidade, e “um componente ligado à endereçabilidade” enunciado endereçado a alguém.

Partindo agora para as considerações sobre o conceitual metodológico da ADD visto em Paula (2013, p.242), deparamo-nos de início com uma afirmação que nos coloca em um grande paradoxo epistemológico. A afirmação em questão diz que

por mais que o diálogo entre abordagens seja enriquecedor, ele pede que sejamos cuidadosos e respeitemos as peculiaridades de cada perspectiva, uma vez que devemos, ao mesmo tempo, considerar suas especificidades ao aproximar e distanciar concepções, a pedido dos *corpora* de análise – sem jamais nos esquecermos que é o objeto que solicita determinada abordagem conceitual.

O fato, contudo, reside de não estarmos trabalhando *corpora* de análise específico, mas considerando a abrangência dos textos/discursos/enunciados realizados em ambiente escolar de forma panorâmica.

Para além,

Sem querer (e sem poder) estabelecer uma definição fechada do que seria essa análise/teoria dialógica do discurso, uma vez que o fechamento significaria uma contradição em relação aos termos que a postulam, é possível explicar seu embasamento constitutivo, ou seja, a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. (BRAIT, 2006, p.10).

E ainda,

os conteúdos de Língua Portuguesa apresentam estreita relação com os usos efetivos da linguagem socialmente construídos nas múltiplas práticas discursivas. Isso significa que também são conteúdos da área os modos como, por meio da palavra, a sociedade vem construindo suas representações a respeito do mundo. (PCNs, 1997, p. 41).

Registramos aqui que propomos uma reflexão crítica de diversos enunciados que ecoam nesse espaço produzidos por diferentes agentes. Partindo da hipótese, como já mencionado anteriormente, que trata-se de uma esfera social que monopoliza o discurso e posiciona-se de forma etnocêntrica.

Nesse sentido trata-se, de analisar o ambiente escolar e os discursos que circulam nesta esfera.

No artigo de Beth Brait sobre ADD, é apresentado um discurso que julgamos imprescindível citá-lo na íntegra direcionado àqueles que vêem Bakhtin apenas como modismo ou tendência

Pensar o homem, as culturas, a produção do conhecimento, as particularidades das atividades humanas, o papel da linguagem e das interações sociais na construção dos sentidos, a alteridade como condição de identidade, por exemplo, são algumas das possibilidades oferecidas pelas reflexões bakhtinianas e que certamente interessam às teorias da literatura e das artes em geral, assim como às abordagens críticas e reflexivas da linguagem cotidiana em suas múltiplas manifestações e variados planos de expressão. (BRAIT, 2006, p.47)

Nesse sentido interessa-nos buscar uma reflexão das manifestações enunciativas no ambiente escolar levando em consideração os aspectos que envolvem esses discursos.

“A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 2004, p. 124).

Disso decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN, 2004, p. 124).

De tudo o que dissemos, decorre que o problema das formas de enunciação considerada como um todo adquire uma enorme importância. Já indicamos que o que falta à linguística contemporânea é uma abordagem da enunciação em si. Sua análise não ultrapassa a segmentação em constituintes imediatos. E, no entanto, as unidades reais da cadeia verbal são as enunciações. Mas, justamente, para estudar as formas dessas enunciações, convém não separá-las do curso histórico das enunciações. Enquanto um todo, a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites, que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extraverbal e verbal (isto é, as outras enunciações) (BAKHTIN, 2004, p. 124).

Vale lembrar que, por essa perspectiva,

a análise de discurso não pretende se instituir como especialista da interpretação, dominando “o” sentido dos textos; apenas pretende construir procedimentos que exponham o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito [...]. O desafio crucial é o de construir interpretações, sem jamais neutralizá-las, seja através de uma minúcia qualquer de um discurso sobre o discurso, seja no espaço lógico estabilizado com pretensão universal. (PÊCHEUX *apud* MAIGUENEAU, 1997, p. 11)

Desse modo não estaríamos de forma alguma buscando qualquer produção enunciativa em ambiente escolar sob uma análise de julgamento caracterizando-a como “correta” ou “incorreta”, nosso objetivo na verdade trata-se de analisar dentro deste ambiente que todo ato de interação é dialógico e comporta dois posicionamentos sócio-históricos ideológicos distintos, sendo qualquer forma de calar, amordaçar, reprimir um dizer alheio um posicionamento “antidialógico”⁷ e antidemocrático, implicando inclusive na formação da consciência crítica reflexiva na formação do sujeito.

Até mesmo em esfera sociais em que há embates discursivos em que apenas um será legalmente validado como verdadeiro, como é o caso dos julgamentos em tribunais de justiça por exemplo, todos têm o pleno direito legal de terem seus discursos legitimados, ouvidos, analisados, e se por ventura discordarem da decisão também realizada por um determinado sujeito sócio-histórico ideológico, terá o direito legal de ter seu discurso avaliado por outro sujeito, garantindo nesse processo amplo favorecimento aos aspectos dialógicos da Língua.

É o que também afirma Reis *apud* Brambila (2017, p.305):

Durante quase todo o século XX, a cultura de massa instituiu uma lógica na qual o discurso e o conteúdo presente nos produtos culturais midiáticos tendiam à padronização dos saberes [...] Agora, na contemporaneidade, vemos uma mudança considerável na forma de recepção desses saberes,

⁷ Usamos o termo cunhado por Freire (2002) para nos referirmos às interações assimétricas próprias das práticas autoritárias, como será exposto a seguir. Sabemos, contudo, que para Bakhtin, o dialogismo é a essência da linguagem e que, portanto, também nas relações entre opressor e oprimido, em que se observam jogos de força, há o dialogismo. Entendemos que os discursos e práticas que buscam negar ou escamotear esse traço essencial da linguagem são próprios do autoritarismo. Essa é a razão para a tomada do termo usado por Freire para nos referirmos ao ambiente pedagógico.

consolidada pela convivência e pela interação das mais diferentes culturas nos espaços digitais.

É dentro dessa constante fluidez nas formas de interação social ocorridas na esfera virtual que os estudos linguísticos também precisam caminhar para manter suas inquietações vivas e em diálogo com as diferentes demandas sociais que surgem pela via da linguagem na contemporaneidade.

No ambiente escolar as pesquisas revelam que muitas vezes esse aspecto dialógico não se estabelece. Voltemos ao artigo de Brait (2006, p.51-52), em que ela registra a interação de uma professora com seus alunos durante uma aula de história

PROJEÇÃO: *Imagem que tem ao fundo um mapa em que sobressai a inscrição Século XIX.*

Aluno 1: <<interrompe>> Professora, o que que é xis?

Professora: <<indignada>> Não é xis, gente, vocês estudaram isso na semana passada. É dezenove em algarismos romanos.

Aluno 2: <<interrompe>> Morreram quanto, professora?

Professora: Quantos morreram não interessa, vamos continuar a aula? Você já recebeu..

Aluno 1: <<interrompe>> Professora,

Professora: <<sem paciência>> Oi.

Aluno 1: Peraí, professora. O que que tem a ver os romanos com isso daí?

Professora: <<sem paciência>> Não, não tem romano nenhum. <<continua a aula>> Ele percebeu que era muito difícil conquistar a Inglaterra que é uma ilha.

Aluno 1: Napoleão é romano, não era?

Professora: <<grita>> Nããão, <<mais calma>> Napoleão era francês. <<continua>> Ele conquistou quase toda a Europa menos a Inglaterra e a Rússia. Troca!

Aluno 2: [desenhando navios em luta] Que armas ele tinha, professora?

Professora: <<Sem paciência>> Deixa eu terminar a aula, querido? Ele percebeu que era muito...

Aluno 2: ...Era Rígui, Oitão, Pistola, Fuzil 762, AR15, PistolUzi...

Professora: Não tinha nada disso.

Aluno 2: Nem ponto 30?

Professora: Gente, posso dá aula? Posso.

Este é um exemplo de uma interação assimétrica de ordem “antidialógica”, em que a voz do professor sobrepunha-se a voz do aluno.

2 FILIAÇÃO PEDAGÓGICA

Iniciemos essa seção relembrando alguns princípios básicos da educação registrados na Lei de Diretrizes e Base da Educação, principalmente o que segue em destaque.

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

X - valorização da experiência extraescolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Prosseguimos esta seção com uma citação de Geraldi que traduz de o vínculo buscado por nós entre a filosofia da linguagem de Bakhtin, o sociointeracionismo de Vygotsky e a pedagogia de Paulo Freire. Posicionamento pedagógico ao qual nos afiliamos devido à convergência dialogal dos autores que são alicerces de nossa pesquisa

Toda a arquitetura do pensamento dialógico se sustenta na relação com a alteridade. É a presença do outro na constituição da subjetividade, na formação da consciência, no desenvolvimento das funções psíquicas superiores que dá originalidade e radicalidade às perspectivas de Paulo Freire, Bakhtin e Vygotsky. É neste ponto que efetivamente o encontro destes autores acontece. (GERALDI, 2004, p. 07)

Partindo então desta citação, dedicaremos este capítulo de nossa pesquisa para, enquanto professores/pesquisadores, nos posicionarmos teórico e cientificamente alicerçados em uma proposta pedagógica que solidifica nossas concepções metodológicas.

De antemão, registram-se como resultados preliminares que nos foram permitidos observar no decorrer do próprio trabalho, ser os componentes curriculares e a filiação pedagógica do professor uma “arena” conflituosa de forças políticas/ideológicas que se pressionam em posicionamentos contraditórios. Fator que já nos permite verificar um direcionamento “antidialógico” entre “opressores e oprimidos” (FREIRE, 2002). Contudo, situamo-nos na posição de propor um debate crítico reflexivo por meio da

concepção dialógica do ensino de linguagem, sujeitando-nos sempre a oferecer um posicionamento plural, polivalente da epistemologia científica refutando qualquer cartesianismo materializado em discursos extremistas e “antidialógicos”.

Para tal intento nos apoiaremos na pedagogia Paulo Freireana, na linguística aplicada indisciplinar/transgressiva vista em Moita Lopes (2006) e na pedagogia progressista crítico-social dos conteúdos delineado em Libâneo (2008).

A articulação estabelecida com nosso posicionamento pedagógico e as concepções bakhtinianas são corroborados por De Oliveira e Szundy (2014, p.186) em suas palavras sobre o dialogismo:

Tendo o dialogismo como sua premissa central, o círculo de Bakhtin construiu uma filosofia da linguagem inacabada, suficientemente plástica para se misturar com outras teorias preocupadas em compreender os usos situados da linguagem que (des/re) constroem significados.

Um primeiro ponto importante a se destacar aqui refere-se ao fato de que, mesmo não sendo nosso objetivo debruçar-nos sobre cada linha de cada autor, vemos ser possível o estabelecimento de um diálogo entre eles que aponta para uma educação cuja formação do sujeito está voltada para sua consciência crítica e reflexiva da realidade. Um sujeito quase insere no processo de ensino aprendizagem assumindo-se como autor responsável deste processo. Processo registrado na obra de Bakhtin “Para uma filosofia do ato”, em que os interlocutores assumem responsabilidades éticas nos processos de interação com o outro e com o mundo. É o que Sobral (2009, p.124) aponta:

O sujeito não é “fantoche” das relações sociais, mas um agente responsável por seus atos e responsivo ao outro, como alguém dotado de um “excedente de visão”, a capacidade de saber sobre o outro o que este não pode saber. Mas ao tempo depende do outro para saber o que ele mesmo não pode saber sobre si. Só nessa relação entre “eus” pode nascer o sentido da vida humana, que é função dela e ao mesmo tempo serve para dar-lhe forma.

Contudo, como já dito anteriormente, trata-se de um terreno de discussões pedagógicas/políticas/ideológicas, forças opressoras de tal forma que marginalizam discursos contraditórios, jogam para de “baixo do tapete” determinados posicionamentos.

Nesse ponto buscamos em Paulo Freire (2002, p.136) a concepção que se opunha a uma abordagem dialógica em sala de aula:

O antidialógico se impõe ao opressor, na situação objetiva de opressão, para, pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido sua palavra também, sua expressividade, sua cultura.

É de extrema urgência que haja uma pedagogia libertária, ou seja, uma pedagogia que impeça o amordaçamento das pessoas, isto é, “como os homens estarão sempre libertando-se, o diálogo se torna um permanente da ação libertadora” (FREIRE, 2002, p.136)

O fato preocupante, porém, é que, a exemplo do conceito de ‘violência simbólica’ de Boudieu, “os opressores desenvolvam uma série de recursos através dos quais propõem à ‘admiração’ das massas conquistadas e oprimidas um falso mudo” (*Idem*)

Nosso atual cenário político educacional apresenta uma pedagogia autoritária. Uma pedagogia que anula a criatividade, originalidade e subjetividade das pessoas. Estamos vivendo uma pedagogia da massificação. “Ordem” descrito em nossa bandeira nacional não significa calar os outros sob o comando de uma voz, pelo contrário, ordem é o respeito as múltiplas vozes, as múltiplas culturas de um mundo cada vez mais globalizado.

Os sujeitos estão sendo moldados sob um processo de uma pedagogia autoritária, de forma que os cidadãos não acreditam que são capazes de produzir uma inovação, novas formas de relacionarem-se com a realidade. A pedagogia autoritária, em que um cidadão se põe como detentor de um dado conhecimento de forma hierárquica diante do outro, de um cidadão que se põe como um proprietário da verdade, enfim, essa pedagogia autoritária é o primeiro tabu que devemos romper.

Há uma necessidade urgente de se elaborar uma teoria da educação popular[...]principalmente de interesse prático, para guiar, orientar o sentido, o significado e as formas concretas vividas pelas organizações populares nos processos de ação/reflexão crítica visando a transformação da sociedade. (GRANCIANI, 2001, p.69)

O conhecimento transmitido de forma autoritária contrapõe-se à natureza humana, na medida em que todo ser humano é capaz de adquirir qualquer conhecimento, contudo, a necessidade e a relação com o objeto de conhecimento é único e específico de cada ser em relação com o mundo. Essa perspectiva é bem delineada na proposta construtivista, na qual podemos indicar a obra de César Coll “O construtivismo em sala de aula” (1997), “o conhecimento é construído mediante um processo de elaboração pessoal, em que nenhum aluno/a pode ser substituído por outro, isto é, algo que ninguém pode realizar em seu lugar” (COLL, 1997, p.89).

A pedagogia que nos foi possível analisar no ambiente em que se desenvolveu a pesquisa, além dos levantamentos bibliográficos, é uma pedagogia autoritária, em que o conhecimento é transmitido de cima para baixo, imposto, anulando a percepção da necessidade, da curiosidade, da relação com o objeto do conhecimento, anulando a necessidade de precisar do conhecimento, anulando a aquisição do senso crítico, e para além, “não podem se restringir apenas a promover uma ‘consciência crítica’ dos participantes, mas ir além fortalecer e desenvolver a consciência de classe” (GRANCIANI, 2001, p.70).

A pedagogia libertária deve estimular o educando a perceber quais caminhos quer seguir, por onde quer iniciar, quais os processos que a ele melhor se adequam nessa jornada, o ensino autoritário em contrapartida parte da ideia de massificar os cidadãos, homogeneizar a sociedade, impondo uma determinada maneira de aprender a todos, desconsiderando a subjetividade de cada indivíduo e sua relação com o mundo. A pedagogia autoritária põe todos a aprender da mesma forma, ao mesmo tempo sob a mesma ordem. O ensino autoritário limita-se a impor como superior a inteligência racional lógica sobre qualquer outra inteligência que o ser humano pode desenvolver, musical, sensorial, corporal etc. As inteligências preponderantes com as quais as crianças apresentam-se na escola são desconsideradas e (drasticamente) apagadas. Precisamos prevenir as pessoas a serem submetidas a essa pedagogia autoritária. A pedagogia autoritária é extremamente discriminatória, violenta, ela afasta da cultura, do conhecimento, pessoas que precisam de

novos caminhos, pessoas que não são atendidas com aquilo que foi estabelecido como certo, como verdade.

Esse discurso aproxima-se fortemente do legado de nosso mestre Profº Paulo Freire. Freire (2002, p.135) faz uso do termo “antidialógico” como referência a uma manutenção da (des)ordem dos opressores. “O antidialógico, dominador, nas suas relações com o seu contrário, o que pretende é conquistá-lo, cada vez mais, através de mil formas. Das mais duras às mais sutis. Das mais repressivas às mais adocicadas, como o paternalismo.”.

Essa perspectiva retrata de certa forma a ótica de tentativa de opressão por meio do ensino de Língua(gem) contrário ao prisma dialógico ao qual nos filiamos em prol de uma linguística aplicada crítica e ‘transgressiva’ (termo que será abordado adiante). Uma perspectiva de ensino linguístico que não se detém ao letramento padronizado dos estudantes.

O professor Paulo Marques da Universidade Federal de Pelotas⁸ explica que ao longo da história da educação há duas correntes antagônicas que coexistem de forma conflitante. Uma que põe a pensar o ensino como um processo de formatação do sujeito, impondo-o um determinado molde social, encerrando o ensino em “caixinhas de conhecimento” legitimados e determinados pelo Estado, onde alguém decide “o quê”, “quando” e “como saber”. Em contraposição, a educação libertária propõe uma pedagogia que desenvolva o aprendizado instrumentalizando o aluno para que possa ser auto gestor de seu conhecimento no processo de aprendizagem. A escola terá a tarefa de apresentar um conjunto de saberes e conhecimentos que serão construídos por esse indivíduo de forma autônoma e livre. Um sujeito livre e emancipado.

Em Libâneo (2008, p.22), vemos que a pedagogia tradicional aplica “ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difundida a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições”. Para o autor, a pedagogia libertária “abrange quase todas as tendências antiautoritárias em educação, como a psicanalítica, a anarquista, a dos sociólogos e também a dos professores progressistas” (LIBÂNEO, 2008, p. 39).

⁸ disponível em: <https://youtu.be/On_fBzuQT_8>; Acesso em: 20/02/2019.

Ainda em Libâneo (2008, p.19), encontramos que a pedagogia libertária “tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc.”.

Contudo ao observarmos a realidade em escolas públicas, ainda encontramos grandes entraves quanto a um determinado posicionamento pedagógico. A educação pública sob o maquiado discurso de escola democrática, em sua lógica burocrática e autoritária, apresenta-se em essência como monocrática, hegemônica e excludente.

Embora o aprendizado pelo trabalho na escola se realize e seja fundamental à constituição do nosso “ser profissional”, isso acontece silenciosamente, numa clandestinidade imposta pela própria organização do trabalho, que não só dificulta a elaboração histórica dos sentidos do nosso fazer, como repercute nas relações entre pares. Vivenciadas no isolamento e na solidão, as frustrações e ansiedades, decorrentes das dificuldades encontradas no trabalho, aumentam, resultando nos sentimentos de despersonalização, de paralisia da imaginação e de regressão intelectual, sentidos por muitas de nós (FONTANA, 2003, p.147-148).

Observamos o discurso de alguns professores em resposta às seguintes questões: Como professor, você acredita ser mais fácil adotar uma postura tradicional ou progressista? Quais as maiores dificuldades que você encontra no seu trabalho, ao tentar adotar uma postura mais democrática e consciente com seus alunos? Retirados de uma pesquisa de mestrado intitulada “Tendências Pedagógicas Progressistas Brasileiras: Concepções e Práticas” (OLIVEIRA, 2017, p. 136 à 163):

Como professor, você acredita ser mais fácil adotar uma postura tradicional ou progressista? Explique.

1- Pra mim é muito mais fácil ser tradicional, porque o professor tradicional não se compromete em mudar nada. Já um professor que quer mudança, terá que ter todo o trabalho de pensar em como ensinar e promover essa mudança na mentalidade dos alunos.

2-É mais fácil ser um professor tradicional, dificilmente você encontra condições que sejam adequadas para você desenvolver as atividades, as atividades democráticas, conscientizadoras. É bem mais fácil você ficar no modelo tradicional.

3-Bom, enquanto professor nesse sistema atual é mais fácil ser tradicional, porque sendo progressista, você vai contra a maré, você vai contra tudo que está aí. E é muito mais difícil você fazer todo um trabalho progressista.

4-Agora, também eu preciso ser sincera. Diante de tudo o que tem nos acontecido e o que nos oferecem como trabalho, diante de tantos problemas que temos passado com o comportamento dos nossos alunos, a gente acaba por adotar uma postura mais tradicional.

5-Bem, no sistema educacional que temos hoje é mais fácil ser tradicional que progressista. Para ser tradicional basta seguir as regras do sistema, reproduzir o que ele quer e pronto. Ser progressista é questionar o sistema. Você pode dar sua aula e só lecionar conteúdos. Ou ministrar sua aula, lecionar conteúdos e incentivar seu aluno a questionar e indagar aquilo que faz parte do contexto social e político.

6-Não está sendo fácil mais ser professor no Brasil. Se você quer ser progressista, o sistema não permite. Aí você resolve tentar ser um professor tradicional: pronto! Aí os alunos e os pais questionam. Na verdade, não está sendo fácil ser professor mesmo.

7-O sistema educacional nos obriga a ser tradicional, em várias situações. Mas eu consigo ser progressista na ministração das minhas aulas, desde que eu tenha isso como ideal.

Quanto às dificuldades em adotar uma determinada postura profissional a mesma pesquisa (OLIVEIRA, 2017, p. 136 à 163) realizou o seguinte questionamento:

Quais as maiores dificuldades que você encontra no seu trabalho, ao tentar adotar uma postura mais democrática e consciente com seus alunos?

1-Desrespeito, agressividade, famílias desestruturadas, falta de comprometimento dos responsáveis, falta de preparo do corpo docente, inclusive para gerar a interdisciplinaridade, falta de base ética e moral da sociedade, drogas, preponderância do ter em detrimento do ser, qualidade duvidosa dos livros didáticos e paradidáticos, principalmente os de literatura atual. Por serem cada vez mais pobres de vocabulários, valores e sentimentos também. E se tivéssemos embasamento didático nos cursos de graduação, certamente teríamos muito mais facilidade para desenvolver corajosamente nossas próprias teorias e aplicá-las, enquanto gestores educacionais nem sempre tem a formação na administração.

2-A maior dificuldade é não ter o apoio para lidar com questões como indisciplina e violência e sem a falta de interesse dos pais e a falta de incentivo dos órgãos públicos.

3-Os pais precisam se conscientizar que a escola precisa da união: lar/escola. Pois hoje a escola parece andar sozinha nesse papel de educar/ensinar. Os alunos leem pouco, não sabem argumentar e só criticam, sem dar sugestões.

4-Turmas cheias, alunos sem base familiar, muitas vezes a família do aluno dá mais trabalho que o próprio aluno, falta de recursos e apoio da gestão.

5-As dificuldades que eu encontro, é como eu já falei antes: é todo um sistema que você encontra barreiras para você fazer um trabalho mais democrático, mais progressista com seus alunos e as vezes até mesmo em sala de aula a gente tem certas resistências dos alunos. Alguns alunos também são resistentes à ideologia. Por exemplo, ano passado a gente teve uma greve de 5 meses ou mais, 6 meses no estado e quando eu retornei da greve, eu fui

muito alvejada pelos alunos porque alguns alunos achavam que a greve não é um instrumento que possa ser usado, que só prejudica a eles, só prejudica a escola. Eles têm uma certa resistência de pensar diferente, de aceitar crítica, uma outra posição que não seja o que eles querem. Então eu vejo muitos alunos individualistas, alunos que não querem pensar como um todo. E nesse momento em que a gente teve essa greve muitos alunos se posicionaram 153 contra os professores grevistas, falavam mal das nossas atitudes e isso daí demonstra também uma certa deficiência que esses alunos tem com relação a visão crítica de todo um processo educacional. Então eu sinto toda uma dificuldade, o sistema é complicado de você bater de frente e até mesmo as pessoas que estão juntas, que fazem parte do sistema, também não contribuem para isso. Dentro do nosso corpo docente também tem professores que são resistentes a esse tipo de mudanças. Então é muito complicado, você tem dificuldades de todos os lados: você tem dificuldade da gestão, dificuldade dos alunos, dificuldade até mesmo dos próprios colegas. Então é assim, é algo que a gente fica ali tentando e só com muita força de vontade mesmo para tentar mudar esse quadro existe na educação.

6-A maior dificuldade que eu tenho hoje é o excesso de trabalho e a falta de tempo para minhas atividades de escola e até pessoais. Assim eu consigo perceber que é bastante complicado a gente lidar com os comportamentos dos alunos. Que muitas vezes eles são: desinteressados, desmotivados, despreocupados, bagunceiros. Tudo fica muito difícil em uma sala de aula cheia. E muitas vezes a gente não tem o apoio da família, entendeu? E como a gente trabalha isso? É muito difícil, pra gente se torna um peso muito grande. Muitas vezes a gente precisa lidar com muitos fatores, além de tudo isso, hoje em dia os pais não percebem que a educação é o que hoje pode mudar a sociedade. Então parecem que muitos pais não acreditam nisso, colocam essas crianças na escola apenas para estudar, apenas porque precisam do diploma. Muitas vezes não assumem a responsabilidade de pais, de responsáveis. Então acaba a gente tendo que resolver os nossos problemas e mais os dos nossos alunos. Acabam sendo jogadas pra gente responsabilidades que não deveriam ser nossas, que é comportamento de alunos, problemas familiares... Que acabam influenciando em nossas aulas.

Então, muito difícil hoje, uma série de fatores que estão vindo contra o nosso trabalho.

7-Bem, os maiores problemas são: o descaso político e ausência da família, hoje as escolas brasileiras nem sempre contam com uma estrutura mínima para os 159 professores darem as aulas. O professor tem que investir em uma formação continuada, comprar seu material de pesquisa, seu computador.

8-O Brasil está vivendo um período bem turbulento, que prejudica o trabalho de um bom professor: violência, falta da família na educação do aluno, desvio de verbas da educação e muita, mas muita corrupção.

Esses discursos supracitados são legitimados cientificamente por pesquisas e obras que se debruçaram em estudar o trabalho docente, sua formação reflexiva e seu posicionamento crítico:

[...] enquanto os professores novatos viam na relação de poder e de controle internas à escola um limite para sua qualificação, aqueles com maior tempo de magistério reconheciam que as condições e a organização do trabalho impostas pelo Estado, como seu empregador, é que determinavam sua desqualificação, por obrigarem o professor a se converter em um 'doador' de aulas, sem tempo para a reflexão, sobre o porquê, o para que, o para quem e o como de seu próprio trabalho. (FONTANA, 2003, p. 132).

Consideramos importante esclarecer esta abordagem, para isso apoiamo-nos em Libâneo (2008, p.21), que apresenta uma divisão de posicionamento pedagógicos que nos pareceu bastante pertinente ao enquadro da pesquisa: “ A-Pedagogia liberal: 1-tradicional, 2-renovada progressivista, 3-renovada não diretiva, 4- tecnicista, e B-Pedagogia progressista: 1-libertadora, 2-libertária, 3- crítico social dos conteúdos.”

Não sendo, pois, nosso objetivo uma descrição detalhada de cada uma das tendências pedagógicas, apresentaremos nossa filiação à Pedagogia progressista e mais especificamente à pedagogia progressista libertadora e progressista crítica social dos conteúdos. Abordagem que julgamos estabelecer

um enorme diálogo com a linguística aplicada crítica, a linguística transgressiva e por fim os gêneros discursivos e o dialogismo bakhtinianos.

2.1 Pedagogia liberal x Pedagogia progressista

Inicialmente faremos uma breve descrição baseando-nos em Libâneo (2008), para quem a doutrina liberal surge como base de um sistema capitalista que defende a ideia de liberdade e interesses individuais de cada sujeito de acordo com suas potencialidades, cuja organização social baseia-se na propriedade privada organizando-se em sociedade de classes.

A educação brasileira, pelo menos nos últimos cinquenta anos, tem sido marcada pelas tendências liberais, nas suas formas ora conservadora, ora renovada. Evidentemente tais tendências se manifestam, concretamente, nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que estes não se dêem conta dessa influência. (LIBÂNEO, 2008, p.21)

Ainda segundo o autor, a função da escola é preparar os cidadãos para desempenhar funções de acordo com suas aptidões, moldando-os a serviço do Estado maior. Segundo Libâneo, (2002, p.22), “a ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difundida a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições.”.

Esta tendência pedagógica subdivide-se em:

1-Tradicional: os conteúdos são “os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados ao aluno como verdade”. (*Idem*, p.23)

2-Renovada progressivista: Esta tendência, em linhas gerais, consiste de certa forma em uma abordagem que também dialoga com nossos pressupostos de ensino de Linguagem sob um viés dialógico. Nela o professor não ocupa lugar privilegiado e assume papel de mediador (*Idem*, p.26), a escola tem função de “adequar as necessidades individuais ao meio social”(*Idem*, p.24), os conteúdos são considerados a partir de “experiências que o sujeito vivencia frente a desafios cognitivos e situações problemáticas” o método de ensino é “aprender fazendo”. (*Idem*,p.25).

3-Renovada não diretiva: O papel da escola centra-se nos aspectos de problemas psicológicos ajudando o indivíduo a uma “adequação pessoal às solicitações do ambiente” (LIBÂNEO, 2002, p.27), “os processos de ensino visam mais facilitar aos estudantes os meios para buscarem por si mesmos os conhecimentos” (*Idem*, p.27). Em relação aos métodos de ensino cabe exclusivamente ao professor desenvolver um estilo próprio para facilitar a aprendizagem dos alunos. “O professor é um especialista em relações humanas, ao garantir um clima de relacionamento pessoal e autêntico. ‘Ausentar-se’ é a melhor forma de respeito e aceitação plena do aluno” (*Idem*, p.28), para além, “a motivação aumenta quando o sujeito desenvolve o sentimento de que é capaz de agir em termos de atingir suas metas pessoais, isto é, desenvolve a valoração do ‘eu’”.

4-Tecnicista: Esta por sua vez é uma tendência que se distancia de nossa proposta tendo em vista ser o papel da escola uma espécie de “modeladora humano”. “São as informações princípios científicos, leis etc., numa sequência lógica e psicológica por especialistas”. Em relação aos métodos de ensino, são de “arranjo e controle das condições que assegurem a transmissão/recepção de informações”. (LIBÂNEO, 2008, p.28-29).

Por fim, ao observarmos através da pesquisa de campo e bibliográfica, vemos que as tendências predominantes na prática escolar é a pedagogia liberal principalmente as tendências tradicionais e tecnicistas. Contudo, ainda dentro da pedagogia liberal podemos observar vieses capazes de dialogar fortemente com um ensino de Língua dialógico dentro de suas tendências progressistas e renovadas não diretivas.

Contrapondo-se à **pedagogia liberal**, Libâneo nos aponta a **pedagogia progressista** a qual subdivide-se em: Libertária, libertadora e crítico-social dos conteúdos. (*Idem*, p.21).

Detemo-nos com mais ênfase as tendências Libertadora e a crítico-social dos conteúdos, às quais desejamos engendrar um forte diálogo com uma proposta de ensino de linguagem como prática social e a aproximar as concepções do dialogismo linguístico.

2.2 Pedagogia crítica social dos conteúdos e a pedagogia libertadora

Dando continuidade à nossa responsabilidade de uma filiação pedagógica consistente com nossos pressupostos teóricos e com o ensino de Língua(gem), observamos na pedagogia progressivista um enquadramento bastante conivente com a proposta de ensino de linguagem que propomos. Principalmente em suas tendências libertadora e crítica social dos conteúdos podemos alinhar pontos importantes à nossa abordagem de ensino.

Iniciamos em discorrer que as “versões libertadora e libertária”, advindas da pedagogia progressivista, segundo Libâneo (2008, p32), “têm em comum o antiautoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica”. Neste sentido, um ensino de linguagem dialógica, ao nosso ver, também adequa-se nas experiências vividas dos outros entendendo o signo ideológico e a relação interacional como espaço na formação da significação. Para além disso, qualquer postura de autoritarismo face às relações comunicativas nos remeterá a um processo de monologismo.

A versão libertadora, marcada pelo educador Paulo Freire, segundo Libâneo (2008, p.33), enquadra-se em uma proposta de educação de cunho “não-formal” contudo “atesta que professores e educadores engajados no ensino escolar vêm adotando pressupostos dessa pedagogia”.

Ademais, para maior ênfase de nossa proposta dialógica de ensino de Língua como prática social, esta versão pedagógica “questiona concretamente a realidade do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação – daí ser uma educação crítica”. (*Idem*, p.33). Nesse sentido é também nosso intento proporcionar por meio do ensino da Língua a formação do sujeito aluno crítico e reflexivo.

Acreditamos, com base no resultado da pesquisa, que o etnocentrismo, monoculturalismo, autoritarismo, hegemonismo, o tradicionalismo, ainda são tabus a serem enfrentados em muitas escolas públicas.

Outro fator predominante em nossa filiação pela tendência progressivista libertadora diz respeito aos ‘temas geradores’ que se referem à

Problematização da prática de vida dos educandos. Os conteúdos são recusados porque cada pessoa, cada grupo

envolvido na ação pedagógica dispõe em si próprio, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte. O importante não é a transmissão de conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. A transmissão de conteúdos estruturados a partir de fora é considerada como ‘invasão cultural’ ou ‘depósito de informação’, porque não emerge do saber popular”. (LIBÂNEO, 2008, P.33)

Podemos estabelecer aqui a relação dos ‘temas geradores’ freireanos com os conteúdos escolares, em um processo dialógico. Estabelecer um diálogo pertinente partindo do saber popular com os conteúdos legitimados socialmente pela escola é uma possibilidade de proposta de ensino a qual nos deteremos nos próximos capítulos.

Ressalta-se também aqui a própria orientação dos PCNs com os temas transversais,

Ética (Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo, Solidariedade), Orientação Sexual (Corpo: Matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenções das doenças sexualmente Transmissíveis) , Meio Ambiente (Os ciclos da natureza, sociedade e meio ambiente, manejo e conservação ambiental) , Saúde (autocuidado, vida coletiva), Pluralidade Cultural (Pluralidade Cultural e a Vida das Crianças no Brasil, constituição da pluralidade cultural no Brasil, o Ser Humano como agente social e produtor de cultura, Pluralidade Cultural e Cidadania) e Trabalho e Consumo (Relações de Trabalho; Trabalho, Consumo, Meio Ambiente e Saúde; Consumo, Meios de Comunicação de Massas, Publicidade e Vendas; Direitos Humanos, Cidadania)⁹.

Proposta que pode se alinhar com uma educação interdisciplinar. Uma proposta que integre o desenvolvimento da autonomia relacionando os conteúdos didáticos ao seu contexto extraescolar

Este é o sentido da autonomia como princípio didático geral proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais: uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor aluno e aluno-aluno, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno. (PCNs, 1997, p.61-62.)

⁹ Disponível em <<https://educador.brasilescola.uol.com.br/gestao-educacional/os-temas-transversais-na-escola-basica.htm>> ; Acesso 20/02/2019.

Contexto que se enquadra, dentro da pesquisa realizada, fortemente com a lei Nº 11.645/ 2008 que integra os estudos da história e cultura Afro-Brasileira e indígenas como parte integrante nas disciplinas.

Visto tratar-se de uma proposta de ensino que se articulará com turmas de 1º ao 5º anos do ensino fundamental, cujo professor assume a competência polivalente de ministrar todas disciplinas curriculares, enxergamos nesta proposta uma oportunidade de um trabalho interdisciplinar tendo como assentamento o ensino de Língua Portuguesa.

Por fim, para articularmos estes posicionamentos pedagógicas citamos a tendência progressista ‘crítica social dos conteúdos’. Sua função é “dar um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes’. (LIBÂNEO, 2008, p. 39). Vemos nessa proposta uma possibilidade de alinhamento entre os conteúdos legitimados pela escola e a realidade dos alunos. Segundo o mesmo autor (2008, p.39), “não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados; é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social.”.

A relação professor/aluno consistirá em

O aluno, com sua experiência imediata num contexto cultural, participa na busca da verdade, ao confrontá-la com o com os conteúdos e modelos expressos pelo professor. Mas esse esforço do professor em orientar, em abrir perspectivas a partir dos conteúdos, implica um envolvimento com o estilo de vida dos alunos, tendo consciência inclusive dos contrastes entre sua própria cultura e a do aluno. (LIBÂNEO, 2008, p.41)

Alinhando portando essas perspectivas pedagógicas liberal e progressista, principalmente em suas vertentes renovada progressivista, renovada não diretiva, libertadora e crítica social dos conteúdos à prática de ensino de Língua sob um viés dialógico e como prática social, acreditamos ser possível aproximar o engendramento dos estudos linguísticos com nossa proposta de trabalho.

3 “QUEM FOI O PILANTRA QUE DISSE ISSO?”

3.1 Reflexões sobre dialogismo e o discurso pedagógico

Esta seção se propõe uma reflexão crítica sobre discursos emergentes realizados no entorno do contexto escolar e que, dado sua configuração social, não é considerado como objeto de estudo nos ambientes escolares, sendo muitas vezes estigmatizados e marginalizados. Para o empreendimento desta materialização discursiva, nos afiliamos metodologicamente ao cabedal científico da ADD, estabelecendo um diálogo com preceitos de multiletramento e letramento ideológico. Por fim, aventamos a possibilidade e importância de recepcionar de forma crítica e reflexiva no decurso das aulas de Língua Portuguesa, considerando a cultura e visão de mundo trazida pelos alunos, gêneros marginalizados e discriminados no interior da escola.

Primeiramente, a fim de contextualizarmos nossos interlocutores, iniciemos por explicitar analiticamente a composição do título desta seção que apresenta por meio de componentes linguísticos (uso de aspas) uma voz que se sugere pertencente a outro enunciador e que tomamos emprestado para significar nosso próprio discurso: “quem foi o pilantra que disse isso?”. Nos conceitos bakhtinianos, trata-se de um processo de intertextualidade que se refere ao fato de, por meio de outros enunciados, constituirmos enunciados pertencentes a diferentes gêneros. Contudo, para além dos mecanismos linguísticos discursivos de que nos valem para constituição de nossos enunciados, importa-nos aqui verificar a voz e o contexto sócio-histórico da realização deste enunciado e a relação que estabelecemos com a proposta desta análise.

Este enunciado do qual incorporamos como parte integrante do título desta seção foi proferido por Pedro Paulo Soares Pereira, rapper integrante do grupo Racionais MC's, conhecido artisticamente com Mano Brown. O enunciado se realiza na introdução da apresentação da canção “A vida é um desafio” que compõe o álbum “Nada como um dia após o outro”, lançado no ano de 2002, gênero Hip-Hop/Rap. Esta indagação refere-se a um posicionamento de indignação que o artista apresenta ao relatar diálogos que realizava com sua mãe em sua infância.

Segundo o autor, quando criança, ouvia constantemente de sua mãe o conselho de que, por ele ser pobre, negro e favelado, precisaria realizar suas ações enquanto cidadão “duas vezes melhor” para manter-se dignamente no seio social. Ao verificarmos esse discurso materno, podemos inferir a consciência de desigualdade social, de preconceito e discriminação que teve como gênese a própria história de vida dessa mulher. Por ser ela negra, pobre e favelada, as mazelas que sofrera ao longo da vida fizeram-na ter esta percepção da desigualdade e posicionando-se discursivamente como mãe, com o objetivo de proteção e segurança do filho, esta constantemente o orientava para a necessidade de fazer “*duas vezes melhor*”. Importante ressaltar que, quando analisamos o contexto da enunciação, o rapper não se limita a atribuir essa fala a sua mãe e utiliza a expressão “*desde de pequeno a mãe da gente nos diz...*”.

Considerando que esse discurso é proferido em uma apresentação e que seus interlocutores são, em sua grande maioria, pertencentes ao mesmo grupo social, depreendemos que se trata de um sentimento e percepção de desigualdade comum a esse grupo social. Esta fala de sua mãe corroborada com seus interlocutores da mesma esfera social, por si só já poderia nos por passivamente concordância significativa daquilo que foi proferido na composição, considerando seus aspectos históricos/sociais/ideológicos. Afinal, historicamente as desigualdades sociais são perceptíveis a muitos de nós cidadãos.

Contudo, o que desperta nosso interesse específico no enunciado em questão diz respeito a um posicionamento discursivo crítico e reflexivo apresentado pelo cantor em que, assumindo-se responsivamente diante dos discursos dados, ele questiona o discurso de sua mãe proferindo a indagação: “*duas vezes melhor como se estamos cem vezes atrasados? Pela miséria, pela violência, pela escravidão*”, e finaliza, “*duas vezes melhor como?* ” “*quem foi o pilantra que disse isso?*”.

Façamos aqui algumas considerações acerca da análise deste discurso. Primeiramente quando nos propomos a assumir um viés dialógico por meio dos gêneros discursivos sobre a linguagem e nos filiamos a uma proposta de ADD, é justamente um olhar crítico e reflexivo que buscamos desenvolver na

formação do sujeito sobre os discursos que se apresentam como verdadeiros e irrefutáveis nas diferentes esferas sociais.

O signo ideológico é carregado de significações sócio-históricas e considerar este aspecto no ensino de Língua é imprescindível na formação do sujeito crítico. Perceber-se como um sujeito inserido em um dado contexto social, histórico e ideológico, em que os discursos se relacionam com a própria organização social e que, por meio da linguagem, os indivíduos se constituem e constituem sua própria realidade é fundamental à assunção do ensino. Cita-se o exemplo proposto por Fiorin (1993) sobre o sentido da palavra salário em citação à Marx. Segundo o autor, há uma ideia superficial de que o “salário” seria a troca do trabalho realizado pelo cidadão por um determinado valor monetário. Este discurso que se apresenta nas sociedades capitalistas procura significar a ideia de liberdade e de justiça à medida que o cidadão compreende que há uma troca justa de seu trabalho e o recebimento deste trabalho. Contudo, ao analisar mais profundamente essa lógica, nos é dado a perceber que na verdade o salário não representa o fruto daquilo que foi produzido pelo trabalho, mas apenas parte dele uma vez que uma fração daquilo que foi produzido converte-se no capital de lucro das empresas. É mister registrar que a ótica que assumimos não diz respeito a uma orientação de posicionamento político ideológico a favor de determinados discursos, mas sim desenvolver uma consciência crítica no processo de apreensão e aprendizado da Língua que os discursos carregam marcas ideológicas relacionadas ao contexto histórico social. De modo que, segundo Fiorin (1993), sendo os discursos produtos sociais, estes refletem, assim como a própria organização social, representações de uma dada classe dominante em dado contexto.

Outro aspecto que destacamos quanto à proposição do enunciado em questão diz respeito ao gênero discursivo ao qual ele pertence. Ainda que se trate de um enunciado que não se integra à letra da canção, ele se moldura com esta na medida em que se apresenta em sua introdução e em um contexto de produção comum entre ambas: show de rap. Portanto, a escolha deste gênero diz respeito a determinados aspectos que são resultados desta pesquisa.

Ao longo de anos de observação em escolas públicas, registramos ser comum a presunção de um ensino de Língua que se caracteriza pelo

aprendizado de regras de um falar correto em contraposição de um “falar errado”. A cultura que se manifesta no ensino de Língua está relacionada ao fato de que o aluno irá aprender falar corretamente. É comum ouvirmos de pais, alunos e comunidade em geral que sua forma de falar é “tudo errado”. Este “errado” relaciona-se ao distanciamento das normas gramaticais e da norma padrão da Língua. Deste modo, é esperado que o aluno aprenderá na escola simplesmente a aprendizagem das normas gramaticais. O próprio aluno assume este estigma entendendo-se como um sujeito que não sabe falar. A escola por sua vez, apresenta ainda um posicionamento que corrobora para essa cultura. Observações realizadas ao longo destes anos atestam dizeres como “*não é assim que se fala*”, “*é errado falar assim*”, “*o aluno fala errado*”, “*não sabe escrever porque fala tudo errado*”. Ademais, determinadas expressões são tomadas de maneira pejorativa e postas como motivos de chacotas. Diante destas coerções, os falares culturais são calados e o desenvolvimento do discurso crítico é gradativamente esvaziado.

Esse preconceito linguístico relacionado às variáveis linguísticas apresentadas pelos alunos amplia-se quando também seu acervo cultural é marginalizado. Este acervo cultural é o que nos traz para análise o Rap como um gênero a ser considerado. Durante o empreendimento da pesquisa, ao buscarmos construir a identidade sócio-histórica do aluno inserido no contexto desta pesquisa, verificamos que no entorno destas escolas o Rap, Funk, grafite, batalhas de rimas, *slam* resistência¹⁰ são construções discursivas majoritárias na cultura local. Contudo, são desconsiderados no processo de ensino de linguagem e sofrem uma estigmatização preconceituosa quanto à sua materialidade.

Nesse sentido, o aluno é silenciado tanto no seu falar quanto na sua formação cultural, não havendo espaço para uma construção múltipla e reflexiva dos produtos culturais, sugerindo-se a exclusão de uma cultura “inferior” para a recepção de uma cultura de “qualidade”. A escola apresenta-se

¹⁰ Slam Resistência é uma competição de spoken world, palavra/poesia falada. Jurados são escolhidos na hora em meio ao público. Julga-se a poesia e expressão, conteúdo lírico, forma de interpretação. [<https://revistacaliban.net/o-ativismo-poético-do-slam-resistência>](https://revistacaliban.net/o-ativismo-poético-do-slam-resistência/);

como uma instituição que permite salvar o sujeito por meio da remissão daquilo que não lhe é prestável oferecendo-lhe uma cultura de valor.

Nessa direção dizeres como *“rap é coisa de quem não presta”*, *“odeio rap”*, *“rap é coisa de marginal”*, foram discursos registrados entre professores ao longo desta jornada, chegando ao ponto de registrar-se que o *“funk e o rap é um desrespeito e uma afronta a moral e educação pública”*, considerando-se por esse viés o ensino de Língua como um oferecimento de pacotes discursivos validados socialmente e descartando as realizações discursivas afloradas em contextos marginalizados. A proposta aqui apresentada contrapõe-se a esta ideia na medida em que se filia a um posicionamento de pensar as realizações discursivas relacionadas as realidades sócio-históricas de forma crítica e reflexiva, posicionando-se dialogicamente frente a linguagem e as materializações discursivas.

Um terceiro aspecto sobre o enunciado primário que apresentamos como fruto de nossa análise diz respeito à ideia de interdiscursividade que buscaremos estabelecer com um conceito desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, o “capital cultural”¹¹. Uma crítica desenvolvida pelo sociólogo sobre a organização da escola pública diz respeito ao fato de que a escola apresenta a falsa ideia de universal e democrática quando constrói o discurso que é oferecido de forma justa e igualitária os conhecimentos legitimados socialmente. Vemos em Silva, por exemplo, a síntese desta ideia

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda a sua vida estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. Esse código é natural para elas. Elas se sentem à vontade no clima cultural e afetivo construído por esse código. É o seu ambiente nativo. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Elas não sabem do que se trata [...]

¹¹ No campo da sociologia, o capital cultural compreende os ativos sociais de uma pessoa (educação, intelecto, estilo de discurso, estilo de vestuário, etc.) que promovem a mobilidade social em uma sociedade estratificada. O capital cultural funciona como uma relação social dentro de uma economia de práticas (sistema de troca), e compreende todos os bens materiais e simbólicos, sem distinção, que a sociedade considera raros e que vale a pena buscar. Disponível em < https://pt.wikipedia.org/wiki/Capital_cultural > Acesso: 20/02/2019.

funciona como uma linguagem estrangeira: é incompreensível [...]. O resultado é que as crianças jovens das classes dominantes são bem-sucedidas na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho [...] As crianças e jovens das classes dominantes veem seu capital cultural reconhecido e fortalecido. As crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo que seu capital cultural já é baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização (SILVA, 2007, p.35).

Constrói-se um discurso de que é oferecido de forma justa e democrática os mesmos conteúdos para os estudantes independentemente de suas esferas sociais. Desse modo é comum observarmos nos ambientes escolares denominações, para àqueles que não alcançam esses conteúdos, tais como: “*maus alunos*”, “*fracos*”, “*problemáticos*”, “*violentos*”, “*desinteressados*”, “*não tem salvação*”, “*é culpa da família*” etc.

Contudo, Bourdieu nos põe a refletir que não há uma distribuição justa e igualitária neste processo na medida em que há uma enorme distância entre alunos oriundos de determinadas esferas sociais e os conhecimentos oferecidos pela escola, de forma que o sucesso escolar estará mais próximo de alunos oriundos de outras determinadas esferas. Por esse viés, podemos relacionar que a voz discursiva que se faz presente no enunciado – ‘*estamos cem vezes atrasados*’ – dialoga fortemente com o conceito de Bourdieu. Nesse sentido, ainda que não haja uma influência direta entre os enunciados poderíamos considerar que o discurso científico acadêmico realizado pelo sociólogo francês legitima o discurso marginalizado do rapper da periferia de São Paulo.

Realizada nossa primeira proposição reflexiva, prosseguimos com o conceito de multiletramento cunhado pelo Grupo de Nova Londres e que é apresentado aqui no Brasil principalmente por meio das pesquisas de Roxane Rojo. A propositura deste conceito nos alude na medida em que se aproxima e dialoga com o contexto e fatores sociais em que desenvolve-se esta pesquisa. Segundo Rojo, o Grupo de Nova Londres desenvolve o conceito de multiletramento em um cenário em que a violência, o vandalismo, a organização de gangues, as resistências são imperativas no entorno das instituições escolares. Busca-se, como intervenção deste cenário, uma

proposta de trabalho em que os discursos marginalizados socialmente sejam postos como objetos de reflexão e análise sem que para isso sejam considerados inferiores ou desvalorizados. A escola assume-se como integrante deste cenário e protagonista deste diálogo social. Segundo Rojo (2013, p.14), “educar para esta realidade requer uma epistemologia e uma pedagogia do pluralismo: ‘uma maneira particular de aprender e conhecer o mundo em que a diversidade local e a proximidade global tenham importância crítica.’”.

Os alunos e suas culturas locais são considerados como realizações históricas culturais e passam a ganhar vozes nos espaços escolares. Os resultados positivos alcançados diante deste cenário reverberam e ganham filiação aqui no Brasil por meio, principalmente, das pesquisas de Roxane Rojo.

3.2 As traças da educação: o que vale é o papel!

A padronização hegemônica pertencente a uma minoria social dominante é apresentada camuflada por propostas ‘sistematizadas’ (padronizadas) de estudos de determinados gêneros textuais onde o que importa é a correção ortográfica, adequação de números de parágrafos pertencentes aos gêneros em questão, deixando como menos importante a produção discursiva deste aluno, ou até mesmo o discurso do professor sobre sua proposta e prática.

O ensino de Língua ainda apresenta uma “premência classificatória e gramaticalizante que tem norteador algumas práticas de sala de aula que desconsideram o axiológico, o dialógico e a instabilidade inerente aos gêneros que circulam nas diferentes esferas sociais” (ALVES, 2012, p.306). Esses modelos de gêneros textuais muitas vezes são apresentados já carregados de um posicionamento ideológico, e o aluno é colocado a reproduzir esses discursos.

O letramento restringe-se a um letramento escolar, descrito por Street (2014) como “letramento autônomo” em que apenas aspectos de codificação e decodificação e suas composições estruturais são consideradas, apagando ou camuflando a relação da Língua e suas propriedades sociais. Teorias

propostas de multiletramento permanecem distantes das práticas escolares. O professor, sobrecarregado com as atividades burocráticas impostas pelos sistemas de ensino que o coloca a seguir padrões sistematizados hegemônicos, ao risco de sofrer punições caso não reproduza aquilo que é colocado como prioridade, reproduz essa prática corroborando para uma escola, ainda na atualidade, excludente e monocrática. O professor em suas jornadas duplas, encarregado cada vez mais de tarefas burocráticas e padronizadas em suas formas, raramente possui oportunidade de buscar sua formação continuada e qualificada de forma independente e autônoma, restando-lhe a participação em formações continuadas direcionadas pelas filosofias políticas vigentes. Talvez isso explique o distanciamento entre as pesquisas científicas e a prática em sala de aula. Basta observar, por exemplo, que já nos anos 1980 discutia-se sobre a prática que limita os estudos da Língua a um conjunto de regras do bem falar, e que ainda hoje apresenta-se fortemente pela cultura do “falar errado”. Estende-se esse fator quando a própria prática do professor é rechaçada ao tentar romper determinados paradigmas.

De fato, este é um fator que a execução desta pesquisa vem comprovando quando o próprio sujeito discursivo deste trabalho, no decorrer de sua prática de pesquisa/reflexão/ação, é rechaçado com enunciados “*sua aula é uma bagunça*”, “*não vemos contribuição efetiva desta pesquisa para o ensino em nossa rede de ensino*”, “*abandone esse mestrado e vá fazer um a distância*”. Além disso, numa era de pleno vapor da tecnologia digital, a utilização dessas novas ferramentas é reprimida, sendo comum a proibição de aparelhos eletrônicos em sala de aula observado em discursos autoritários e arbitrários na interação professor e equipe diretiva: “*A partir de hoje não quero mais que use o notebook em sala de aula*”¹². Nesse sentido, contrapondo-se a uma gestão hegemônica, monocrática e monológica, a atividade do professor pesquisador ganha importância e relevância na medida que

[...] a formação do professor pesquisador pode dar condições de o professor assumir a sua própria realidade escolar como

¹² Enunciados coletados no cotidiano escolar no decorrer de anos no exercício diário do magistério.

um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise, constituindo-se em um movimento contra-hegemônico, frente ao processo de desprofissionalização do professor e de instrumentalização da sua prática (NÓVOA, 2001)

Despende-se longo tempo em exercícios ortográficos no caderno desenvolvido em sala de aula. Vale-se nesse sentido um caderno cheio de conteúdos, desprovidos de significação, deixando a formação da consciência crítica do sujeito em segundo plano.

Em pesquisa realizada sobre as propostas do livro didático, Rojo (2010), constata que estes atendem bem ao papel de diversificação de gêneros, contudo, pouco explora a variação linguística e o trabalho sistematizado com a oralidade. Além de, segundo a autora, grande parte das propostas enfatizar apenas a gramática normativa. Isso poderia ser feito na própria atividade de uso da Língua, usando o corretor eletrônico de *software* de digitação, quando, por exemplo, o aluno fosse digitar um texto de sua autoria.

Algumas ações aos poucos são inseridas nas escolas por professores engajados por uma educação contra-hegemônica, que de fato promove a formação de um sujeito crítico, que promove aquilo que Rojo cunhou de letramento forte, que promove uma educação linguística ética, responsiva e cidadã, resistentes aos ataques vorazes daqueles que, consciente ou inconscientemente, disseminam um modelo de Língua imposta por uma elite dominante embutida de uma ideologia de classe que se faz subjugando os dizeres daqueles oriundos das camadas populares. A esses professores que também emergem dessas classes e que, em suas aparentes pequenas ações de sala de aula, resistem e enfrentam os ataques de dominação cabem os créditos de aproximar as práticas revolucionárias ancoradas pelas teorias científicas. “Os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo” (FREIRE, 2002, p. 121.)

Ilustram-se tais ações com um exemplo extraído do relato de uma atividade de Língua Portuguesa de um professor coletado de uma conversa informal na sala de professores de uma escola de periferia da região da grande São Paulo:

Em um determinado dia, o professor resolve promover um concurso de frases que, segundo a visão dos alunos, sintetizassem e definissem o que era

a vida. A criatividade e originalidade nas produções seriam os critérios para a escolha da frase a ser premiada. Ao término da atividade, o professor viu-se diante de dezenas de lindas frases e certamente seria difícil escolher uma, pois, apesar de belas, eram muito parecidas. No dia seguinte, para surpresa de todos, o aluno escolhido é um garoto com enorme dificuldade de escrita. Semianalfabeto e que nunca conseguia concluir suas produções. Estava sempre envolvido em situações de indisciplina. Apresentava-se na escola sempre com roupas sujas e esperava ansiosamente pelo momento da merenda. O histórico familiar do aluno revelava que este havia perdido o pai anos atrás assassinado pelo envolvimento com o tráfico. A mãe que passava o dia fora trabalhando o deixava cuidando de seus outros seis irmãos, mas raramente com alimento para consumirem durante o dia. Dizia ele que muitas vezes aos finais de semana presenciava a mãe sendo agredida por seu padrasto.

Quando o professor anunciou o autor da frase escolhida, ouviam-se comentários como “mas ele não sabe nem escrever”, “ele é burro, como poderia ganhar”. O professor, numa atitude de ousadia ao romper com os dogmas de uma educação conservadora, escolheu a frase que, numa atitude também corajosa e crítica do aluno, retratou os dizeres de muitos daqueles moradores daquela comunidade. A frase escolhida daquele aluno tão oprimido dizia o seguinte: “A vida é foda”.

Devemos deixar claro que o posicionamento científico aqui adotado, principalmente tratando-se da área da educação, assenta-se em um ideal de respeito a alteridade, a diversidade de ideias e concepções pedagógicas, de modo que em uma perspectiva dialógica de discurso competirá a cada interlocutor inserir-se como coprodutor de significados ao incorporar seu posicionamento crítico e reflexivo vinculados aos seus aspectos sociais, culturais e ideológicos.

Prosseguimos nossas reflexões com um gênero comum no ambiente escolar cuja materialização do texto escrito compete ao professor: “o planejamento”.

Este documento é cobrado de forma padronizada e arbitrária. De fato concordamos em apresentar um plano de aula registrado de forma sistematizada, contudo, a padronização mais uma vez aparece em um

processo de massificação, inclusive dos professores. Para além, um planejamento de uma ação pode dar-se de inúmeras formas. Em várias esferas sociais, esportiva, religiosa, jurídica, o desenvolvimento daquilo que foi planejado se dará apenas na relação com o outro, no ato da interação, em um processo dialógico. Ou seja, a crítica aqui estabelecida mais uma vez consiste no fato de que o importante é o registro no papel, ainda que este não reproduza de alguma forma o movimento das ações em sala de aula.

Desta feita, pensar planejamento para ações que assim a requerem é sem sombra de dúvidas uma forma de preparar-se para busca de resultados eficazes e de superação de eventuais intempéries no processo desta busca. Contudohavemos de considerar determinada cautela nos discursos que se dispersam socialmente e principalmente naqueles que se dão de forma a serem encarados como verdades incontestáveis.

Em artigo escrito por professores da Universidade Federal do Espírito Santo, amparados pelas proposições de Deleuze e Gatarri, observamos com clareza a proposta de um currículo nômade e de um processo de planejamento capaz de criar situações singulares no processo ensino aprendizagem

Proposição diferencial que implica ainda convocar um modo de problematizar o planejamento e os currículos, que diz respeito a uma longa preparação para o acontecimento da diferença. Não mais um planejamento flexível que expande as possibilidades de novos percursos e arranjos de sentidos que, em algum tempo, retorne ao percurso inicialmente traçado, mas um planejamento que se constitui como linha de entrada para um percurso rizomático, nômade a ser traçado no encontro entre os corpos aprendentes que, ao enunciarem os sentidos, as emoções e as sensações que elaboram, passam a ser dispositivos para outros arranjos de composições. Assim, em nossas experiências de pesquisa-docência-produção-invenção na Educação Básica e na formação inicial de professoras, o planejamento se constitui como um dispositivo de entrada capaz de produzir uma composição entre corpos aprendentes, a partir dos quais outras linhas vão sendo tecidas, expandidas ou bloqueadas, criando outras bifurcações com inspiração nas enunciações infantis.(HOLZMEISTER *et al.*, 2016, p.424)

Qualquer forma de planificação cultural é um atentado à diversidade e liberdade. Consideremos que é por meio dos discursos que, segundo o

conceito de “violência simbólica”, se manifestam as relações de poder e dominação.

Mas, em que medida poderia uma ação cientificamente ou metodologicamente atestada como positiva ser analisada sob um viés contrário? É neste momento que consideramos uma abordagem em uma perspectiva da análise do discurso de linha francesa segundo a qual faz-se necessário esmiuçar os discursos, refletir sobre sua inserção e dispersão nos agrupamentos sociais e buscar perceber a lógica de sentido estabelecida para os discursos diversos. Ousemos neste sentido incluir uma perspectiva bakhtiniana relacionada ao prisma dialógico da linguagem e mais precisamente em um assentamento da análise dialógica do discurso. Na perspectiva de Bakhtin, “As relações dialógicas são de índole específicas: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas (ainda que dialéticas) nem meramente linguísticas (sintático-composicionais)”. (BAKHTIN, 2003, p. 323). Para além,

[...] a palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra língua neutra e não pertence a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheias de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. (BAKHTIN, 2003, p. 294)

Considerar a linguagem sob um viés dialógico significa entendê-la como sendo um campo de conflitos ideológicos e de construção de significados relacionados à inclusão do sujeito discursivo, ainda que na figura de interlocutor, como sujeito singular e inserido em seu construto sócio-histórico e ideológico. Em outras palavras, os discursos carregam marcas históricas, sociais e ideológicas tanto de seu enunciador como também vozes que já se faziam presentes antes da enunciação efetivada do locutor, este, ao proferir seus discursos/enunciados, o faz por meio de uma linguagem precedente que não é desprovida de marcas sócio-históricas e ideológicas. Para além disso, as recepções destes discursos/enunciados também se dão por sujeitos singulares e sócio-históricos, não como sujeitos passivos. De modo que a própria construção dos significados estará sujeita ao ato de interação, considerando um processo de intersubjetividade entre os interlocutores. Ainda assim, nosso interlocutor poderia perguntar-se de que maneira um ato constatado como

positivo no processo de ensino aprendizagem pode ser observado com olhos de desconfiança.

Pois bem, planejar uma ação educativa é de fato uma forma positiva de ação, contudo, o próprio ato de planejar pode ser compreendido de diferentes formas e métodos. Poderia considerar meu planejamento como um ensaio preparatório para cada aula. “Se você quer 5, 10 minutos de inspiração, tem de fazer uma longa preparação”, “Eu me preparava muito para ter esses poucos momentos de inspiração”, “Uma aula é ensaiada, como no teatro” (DELEUZE *apud* CORAZZA, 2012, p.01). Instaurar uma padronização do processo sob um maquiado discurso de sistematizar é uma violência contra a multiplicidade cultural. As padronizações estão a serviço de um controle de massa afim de favorecer interesses dos grupos dominantes. “A educação supõe e afirma uma ontologia moralizante, transcendente, individual. Ela é a negação da vida singular, do acontecimento, da potência. A educação obtura os acontecimentos, é o reino dos dualismos, dos modelos, da disciplina, do controle”.(KOHAN, 2002, P.126).

A vida coletiva concebida segundo esquemas rígidos segundo uma ritualização do cotidiano, uma hierarquização definitiva das responsabilidades, em suma, a vida coletiva serializada pode se tornar uma tristeza desesperadora [...]. É surpreendente constatar que, com as mesmas notas microssociológicas, pode-se compor uma música institucional completamente diferente [...]. E começamos a sonhar com o que poderia se tornar a vida nos conglomerados urbanos, nas escolas, nos hospitais, nas prisões, etc... Se, ao invés de concebê-los na forma de repetição vazia, nos esforçássemos em reorientar sua finalidade no sentido de uma re-criação interna permanente (GUATTARI, 2012, p. 165).

Podemos considerar o planejamento diário, semanal, mensal, semestral, anual de forma a entender que devendo o professor cumprir um currículo legal como sendo sua obrigação profissional esta distribuição conteudista pode não ser efetivada de forma homogênea e ordinária, comprometendo-me principalmente com a individualidade do aluno também em relação a sua subjetividade. Amplio, com destaque, esta mesma subjetividade oprimida aos processos de interações professores e sistemas de ensino público que se estabelecem em processos monológicos maquiados, corrompendo inclusive a figura do professor enquanto sujeito discursivo

Essa ideia do devir-simulacro liga-se a processos de singularização e remete à problemática da multiplicidade. Processos e problemática que excluem a obsessão que o Pensamento da Representação instalou, no campo educacional, de encontrar, formular ou reconhecer algum perfil, identidade, função, papel de O Professor, os quais reificam, de forma pétrea, uma natureza pedagógica verdadeira, uma essência universal de professor, uma arcaica vocação educadora, um modo certo de planejar, de dar aula, de avaliar. Tal devir-simulacro é composto por processos transversais de artistagem, que permeiam as diferentes subjetividades dos educadores, instauram-se através de cada um deles e dos grupos sociais, realizando uma crítica radical a essas formas determinadas e funções legitimadas. (CORAZZA, 2012, p.07).

Sabemos o que devemos legalmente cumprir quanto aos conteúdos a serem aplicados anualmente, de modo que os alunos também podem ter esta consciência e responsividade¹³, nos termos de Bakhtin, sabendo dos conteúdos que lhe são de direito serem apreendidos. De modo que este processo pode ser estabelecido considerando as individualidades nos processos de interação professor/aluno, posicionando o professor como mediador deste processo que ajudará o desenvolvimento do aluno no contato com o objeto científico de acordo com sua particularidade. Deste modo poderia estabelecer um plano de aula que consistiria em recepcionar meus alunos e, diante de um rol de conteúdos a serem aplicados, mediar a construção do conhecimento de acordo com a relação psicológica/social/histórica/emocional que cada um apresentará naquele dia específico. O professor posiciona-se como mediador da construção do conhecimento do educando, semelhante a um posicionamento visto em Buber:

[...] não tenho ensinamentos a transmitir. Apenas aponto algo, indico algo na realidade, algo não visto ou escassamente avistado. Tomo quem me ouve pela mão e o encaminho à janela. Escancaro-a e aponto para fora. Não tenho ensinamento algum, mas conduzo um diálogo (BUBER, 1982, p.165).

O aluno passa a ser protagonista de seu aprendizado. A aula brilhante que um professor, porventura, tenha dado, hoje, não será comparada a nenhum Modelo-de-Aula, nem às outras aulas dadas por ele ou por seus colegas; tampouco terá ele sido um Bom-Professor, em comparação com um Professor-Padrão, nem com outros professores; mas porque hoje

¹³ Termo que associamos ao ato responsivo bakhtiniano

circunstancialmente, ele conseguiu formular algo novo para pensar; ele problematizou, com e diante dos alunos, o que até então não era considerado problemático por ninguém; ele fez os alunos desaprenderem as besteiras-verdades, que lhes tinham sido ensinadas e que eles assimilaram, para, assim, poderem aprender algo que não fosse senso comum nem opinião.

O fato é que o que buscam, com o nome de planejamento, é na verdade um registro daquilo que o professor tem aplicado em suas aulas. O que aparentemente poderia não apresentar nenhum problema, afinal é dever do professor apresentar seus registros. O problema consiste em ser o “planejamento” uma ferramenta de controle e de suspeita sobre o caráter do profissionalismo do educador gerando uma relação dúbia entre professores e sistemas de ensino.

Outro problema reside no fato de colocarem os próprios registros como prioridade do processo, desconsiderando o resultado que é o aprendizado do aluno. Metaforicamente: “o bolo pode ter ficado com péssimo sabor, mas você será um excelente confeitoiro se tiver usado as formas estipuladas”.

Continuemos nossa reflexão, trazendo na constituição deste corpus a apresentação de materializações discursivas representadas em enunciados cuja autoria, devido seu conteúdo, preservamo-nos em não citar. Contudo a proposição desta seção nos valerá apenas como reflexão direcionada principalmente aos interlocutores que estão inseridos nesses contextos comunicacionais e que porventura encontrem similaridades discursivas em suas esferas de comunicação.

O primeiro enunciado que apresentamos, foi extraído de um relatório produzido pela equipe diretiva de uma escola pública direcionado à secretaria de educação indicando um determinado professor à exoneração. O primeiro fragmento que nos detemos para análise apresenta-se da seguinte forma

“O professor não cumpriu com os prazos determinados para entrega dos relatórios dos alunos”

Certamente, em um primeiro momento, assumindo-se como interlocutores passivos e monológicos, este enunciado estaria a descrever um profissional que deixou de cumprir com suas obrigações legais, tratando-se consequentemente de um professor incompetente, desqualificado.

Por outro lado, porém, ao assumirmos um posicionamento crítico/reflexivo, assumindo-se numa perspectiva dialógica de linguagem por um viés da análise do discurso, e de forma responsiva enquanto interlocutores (BAKHTIN), podemos analisar esse discurso considerando o diálogo com outros discursos.

Primeiramente propomos um diálogo com discursos da esfera legal, em que é garantido ao professor 1/3 de sua carga horária destinada à sua formação, planejamento e outros atributos relativos a sua atividade profissional, incluindo avaliações, registros e produções de relatórios. Lei do Piso (11.738/2008), “§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”.

Entretanto, o enunciado no qual foi produzido o exemplo acima (o não cumprimento dos relatórios e a indicação para exoneração), materializou-se em um contexto em que este discurso legal (Lei 11.738/2008) ainda não se efetivou.

Ademais, buscando uma maior reflexão nos discursos que se materializam no ambiente escolar, direcionamos nossa análise no próprio texto que o discurso em questão cita: relatório individual dos alunos. Este gênero refere-se a um enunciado que tem como finalidade descrever individualmente o desenvolvimento no processo de aprendizagem do aluno, descrevendo suas características físicas, emocionais, sociais, desempenho de aprendizagem etc, a fim de refletir sobre a individualidade de cada educando no processo de ensino/aprendizagem.

Contudo, ao analisarmos os relatórios, vemos que o processo não responde ao proposto, na medida que a prática reproduz apenas um cumprimento burocrático. Vemos, por exemplo, três diferentes relatórios referirem-se a grupos de trinta alunos, divididos em “bons, médios e ruins”. Esta prática constatou-se comum em algumas escolas em que esta pesquisa se fez presente. Para ser mais claro, a prática consiste em o professor elaborar 3 ou 4 relatórios e distribuir o grupo de alunos de acordo com o relatório em que ele mais se aproxima.

Este processo desconsidera por completo a subjetividade e individualidade de cada aluno, e mais uma vez o que importa é o processo burocrático do que está no papel.

Para além, ainda dialogando com o enunciado proposto, outros enunciados foram registrados por professores em diferentes contextos

“Esses relatórios são uma enganação”, “Passo sábado e domingo para dar conta de entregar em tempo”, “Os pais participam das reuniões mas não leem os relatórios”, “O importante é entregar no prazo, ninguém lê esses relatórios mesmo!” etc. Logicamente, por tratar-se de discursos registrados na esfera escolar, são discursos marginalizados e muitos professores reservam-se no direito do anonimato. Fator totalmente compreensível por estarmos revelando uma esfera social de discursos monológicos e opressores.

Esses discursos denunciam uma inadequação das condições de trabalho oferecidas aos professores, contudo, sob as pressões que sofrem, acabam tendo esses discursos marginalizados e ilegais.

Por esta ótica, o próprio posicionamento crítico/discursivo do professor é calado. Registramos como exemplo a imposição de um discurso que vislumbramos em nossa pesquisa, partindo de uma representante da equipe diretiva de uma escola direcionando-se a um professor: *“O bom funcionário é aquele que cumpre as ordens da administração”*.

Discurso que estabelecemos um diálogo em Baumam (1998, p.41)

A observância altruísta dessa virtude moral é então vista, nas famosas palavras de Weber, como a honra do funcionário público. A honra do funcionário público está investida na sua capacidade de executar de forma conscienciosa a ordem das autoridades superiores, exatamente como se a ordem expressasse sua própria convicção. Isso vale mesmo se a ordem lhe parece errada e se, a despeito de seus protestos, a autoridade a mantiver.

E prosseguimos ainda com Baumam (1998, p.46-47): “o sucesso técnico-administrativo do Holocausto deveu-se em parte à hábil utilização de ‘pílulas de entorpecimento moral’ que a burocracia e a tecnologia modernas colocavam à disposição”.

Desse modo defendemos que o professor deva ‘vestir a camisa’ da criticidade, da reflexividade, do respeito a alteridade. Para esses que insistem

em ‘obedecer as ordens’, ainda que absurdas, citamos Freire (2002, p.34), como sendo “consciência ‘hospedeira’ da consciência opressora.

Defendemos à escola como “um lugar onde os valores morais são pensados, refletidos, e não meramente impostos ou frutos do hábito. A escola deve ser o lugar onde os alunos desenvolvam a arte do diálogo”. (PCNs, 1997, vol.8, p.56).

3.3 Discursos marginalizados: Rap, Slan, Funk

Esta seção se ocupará de propor uma reflexão crítica sobre discursos emergentes realizados no entorno do contexto escolar e que, dada sua configuração social, não é considerado como objeto de estudo nos ambientes escolares sendo muitas vezes estigmatizados e marginalizados.

Servirão desta forma como gêneros discursivos dos quais os próprios alunos, de acordo com suas identificações sociais, poderão manifestar-se sobre as temáticas propostas.

As manifestações enunciativas apresentam um discurso de resistência, denúncia, e descrição desta realidade. O Rap e Funk são ouvidos constantemente e perpassam a formação e visão de mundo destes sujeitos. As letras de Rap ecoam nos falares das crianças que reverberam essa cultura. O relacionamento com esta linguagem se efetua de tal forma que é comum ouvirmos crianças produzindo versos de Rap relacionados a sua realidade com muita habilidade e eficiência. Processo que desencadeou outro gênero comum nestes contextos, batalhas de rima e slam resistência.

Contudo, o sujeito que se constitui por meio de sua linguagem e esta por meio do sujeito são completamente desconsiderados e estigmatizados socialmente, inclusive no espaço escolar. Deste modo, o próprio sujeito é apagado ao chegar à escola, que se apresenta socialmente como a instituição que formará um cidadão com novos olhares validados em seus valores apreciativos. O etnocentrismo e o caráter hegemônico são visíveis neste processo que em muitos casos são impostos de forma autoritária e arbitrária, representada na voz de professores que se posicionam como proprietários da

legitimidade do bem sobre o mal, do bom sobre o ruim, do certo sobre o errado. Segundo Bourdieu (2014, p.30), “o Estado é a posse do monopólio da violência física e simbólica: [...] O Estado é o que funda a integração lógica e a integração moral do mundo social e, por aí, o consenso fundamental sobre o sentido do mundo que é a condição mesma dos conflitos a propósito do mundo social”

Deste modo posicionando-se de forma dialógica sobre a linguagem e nos próprios processos de interação humana, a proposta que se segue estabelece novos olhares sobre esta esfera social, considerando que “cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica”. (ROJO, 2012, p. 12)

Uma primeira proposição de análise que propomos é o diálogo possível entre uma cultura marginalizada com o conhecimento legitimado pela escola. Para isso, apresentamos dois fragmentos de enunciados que, retirados de sua materialização histórica/social, podem gerar um novo olhar valorativo de sua apreciação

Amor Falso¹⁴

Abre o jogo, acabou
Pra quê esconder esse falso amor?
Eu confiei, me entreguei
Meu coração logo se machucou

Noite do meu lado
Fico aqui imaginando
Mas como pude cair
Nessa farsa de amor?

¹⁴ Disponível em < https://www.letras.mus.br/Brega/Aldair_Playboy/Amor_Falso/ >

As sem-razões do amor¹⁵

Eu te amo porque te amo.
Não precisas ser amante,
e nem sempre sabes sê-lo.
Eu te amo porque te amo.
Amor é estado de graça
e com amor não se paga.

Amor é dado de graça,
é semeado no vento,
na cachoeira, no eclipse.
Amor foge a dicionários
e a regulamentos vários.

Naturalmente não será nosso intento uma comparação do valor estético dos enunciados, mas possibilitar diálogos discursivos considerando que sua materialização social implica também a construção de seus sentidos e consequentemente em possíveis objetos de estigmatização e preconceito.

O segundo enunciado supracitado é um poema de um cânone de nossa literatura e cujo gênero é componente integrante dos currículos de Língua Portuguesa. O jovem porém, ao chegar à escola, oriundo de uma cultura oral, mantém muitas vezes um distanciamento com o gênero proposto que o impede de se relacionar com a linguagem de forma ativa e responsiva. Entretanto, aventando a propositura da interdiscursividade, apresentamos o primeiro enunciado, que é um fragmento extraído de um gênero reprimido no ambiente escolar, o Funk. Nesta medida, enquanto o discurso deste jovem se distancia do gênero escolar “poema” dado sua cultura oral, a escola por meio de seu discurso se distancia do gênero do aluno “funk” devido seu posicionamento etnocêntrico e reproduzidor das estigmatizações sociais. O resultado desta interação é um posicionamento assimétrico e hierárquico em que a instituição escolar é detentora do valor ideológico dominante, sob o qual constitui-se “a ideia de que todos os pontos de vista não são válidos e que há um ponto de vista que é a medida de todos os pontos de vista, dominante e legítimo”

¹⁵ Disponível em < <https://www.escritas.org/pt/t/1512/as-sem-razoes-do-amor> > Acesso 20/02/2019.

(BOURDIEU, 2012, p.116), resultando muitas vezes em um posicionamento de resistência por parte do alunado representado por ações de violência.

Vejamos outro exemplo que poderá receber diferentes implicações valorativas ao se considerar sua materialização social

Nosso Amor¹⁶

Queria tá navegando
E te contando
E te falando
O quanto que eu te amo

A gente se abraçando
A gente se beijando
Nosso amor pelo ar
Vai se espalhando

Não conheci o amor
Só conhecia a bondade
E hoje conheci você
E é amor de verdade

O teu jeito de sorrir
O teu jeito de falar
Fico meio perturbado
Quando vejo seu olhar

Ao observarmos os versos supracitados, atestamos que, dado seu componente estético, não haveria nenhum viés que poderia corroborar contra sua análise no contexto escolar. Contudo ao considerarmos sua materialização social, Funk, devido a estigmatização do gênero certamente sua apreciação seria posta de forma dúbia. Estas ações apregoam o quanto um trabalho com gêneros discursivos possibilita uma reflexão mais ampla dos gêneros enquanto produtos carregados de valores ideológicos determinados pelos contextos sócios/históricos em que são produzidos.

¹⁶ Disponível em < <https://www.letras.mus.br/funk/mc-pedrinho-nosso-amor/> Acesso 20/02/2019.

Considerando primeiramente os aspectos sócio-históricos desta abordagem, o cenário ao qual inserimos esta pesquisa se assemelha e aproxima por vários aspectos. Um breve recorte por meio da mídia jornalística nos apontará que as escolas localizadas nesta região são alvos de constantes ações de vandalismo, que há um grande índice de violência, que a região é carente de condições básicas de vida, que são alvos constantes de repressão da força pública, que a indisciplina é marcante em sala de aula etc.

Vale-nos pensar nos aspectos que determinam uma pedagogia do multiletramento. Com base em Rojo, veremos que, ao propormos uma abordagem que toma o multiletramento como princípio, há de se considerar dois aspectos basilares desta proposta que se refere à multissemiose e ao multiculturalismo. Ambas estão relacionadas à expansão das novas tecnologias de informação e ao crescente processo de globalização. A multissemiose diz respeito às diferentes linguagens que se relacionam na produção dos significados, enquanto o multiculturalismo diz respeito às diversidades culturais cada vez mais presente nas sociedades globalizadas. A escola, por sua vez, precisa estar preparada para considerar as novas tecnologias e suas possibilidades de múltiplas linguagens no processo de produções discursivas e construções de significados, além de também posicionar-se de maneira democrática e múltipla frente às diferentes culturas relacionadas à raça, credo, etnia, contexto social, gênero, posições ideológicas e sociais que se apresentam no espaço escolar.

Nesse sentido, abrimos espaços para dois adendos: a escola ainda apresenta um caráter hegemônico e etnocêntrico quando consideramos a diversidade cultural e a multissemiose é pouco considerada no processo de ensino de linguagem. Para a primeira afirmação citamos o registro, por exemplo, de discurso de ordem direcionado ao aluno coibindo-o de usar uma touca enquanto observa-se que uma boina de estilo francesa é adereço do vestuário do professor. Ou, ainda, o registro do discurso em que um determinado corte de cabelo é avaliado por meio do enunciado que diz “*este corte é coisa de noia*”. Quanto ao trabalho com a multissemiose pouco, se vê nas propostas de produções textuais e os recursos tecnológicos se limitam a poucos minutos semanais em espaços específicos para usos destas tecnologias, sendo coibidos de forma arbitrária e coercitiva qualquer uso de

aparelho eletrônico, sem prévia autorização, inclusive de professores. Ao ponto de apresentar sanções punitivas àqueles que forem surpreendidos em uso de aparelhos eletrônicos em sala de aula. Registra-se para esse discurso um enunciado autoritário e assimétrico coletado entre professor e diretora de unidade escolar que se materializou por meio da expressão imperativa “*você não pode usar seu notebook em sala de aula*”.

Observando esses vieses é importante considerar que as propostas de trabalho que buscam romper com determinados paradigmas ultrapassam a constatação de sua eficácia no processo educacional e se deparam com interesses que buscam uma manutenção da (des)ordem. Esta percepção, que não se fundamenta cientificamente mas que é atestada dado a nossa proposta de uma filiação dialógica dos discursos de forma crítica e reflexiva, aparentemente dispersa-se em todas esferas sociais sendo a escola apenas mais uma reprodutora desta lógica. A figura do professor socialmente apresentada é vista de forma pouco valorizada e a escola pública como uma instituição desacreditada. Os discursos que se dissipam socialmente favorecem à “culpabilização” e marginalização da figura do professor, maquiando e escamoteando outros fatores dos vieses educacionais.

O Rap e Funk são ouvidos constantemente e perpassam a formação e visão de mundo destes sujeitos. As letras de Rap ecoam nos falares das crianças que reverberam essa cultura. O relacionamento com esta linguagem se efetua de tal forma que é comum crianças produzindo versos de Rap relacionados à sua realidade com muita habilidade e eficiência. Processo que desencadeou outro gênero comum nestes contextos, batalhas de rima e islam resistência.

Sob a perspectiva do multiletramento, vemos em Rojo (2013, p.18) a proposição do assentamento escolar frente essa ótica

Uma via de interação entre o plurilinguismo privilegiado nas interações extraescolares e as formas escriturais presentes na escola parece ser necessária para a dotação de sentido, a resignificação pelo alunado das cristalizações letradas. Algo como chegar aos mecanismos poéticos da lírica e épica, pelo caminho do rap, do samba ou do funk; à leitura do artigo de opinião e à compreensão crítica do debate político na TV, pela discussão das formas jornalísticas de persuasão de um Brasil Urgente; ou, na esteira de Oswald de Andrade (1972[1924]), chegar à “química”, pelo “chá de erva-doce”. É o que Kalantzis e Cope (2006b) chamam de “práticas situadas” ou

“aprendizagem situada”. Para tal, é preciso levar em conta a questão das culturas do alunado.

Prosseguimos, observando alguns discursos materializados por meio de letras de Rap e que descrevem a realidade social da qual esses alunos estão inscritos: “...se descobre num barraco de madeira / sem luz, sem água, quase que a semana inteira. / Saneamento básico é mentira, / Assistência medica digna utopia / Revolta, alimenta o ódio sem dó / E a tendência é fazer o pior.” Seja Mais Você, Dexter¹⁷.

Se considerarmos então a relação com a linguagem nesses locais, encontraremos discursos de resistência, de crítica social, materializados muitas vezes em letras de RAP, gêneros discursivos comuns nessas regiões. O fato é que por vezes posturas etnocêntricas e hegemônicas por parte de professores oriundos de outras esferas sociais, contribuem com a exclusão deste aluno na medida que ele é rechaçado ao demonstrar seu apreço por este gênero ou trazer consigo roupas ou ornamentos que são característicos desta cultura.

¹⁷ Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/dexter/456321/>> Acesso 20/02/2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após uma reflexão crítica do panorama discursivo das práticas enunciativas em ambiente escolar podemos observar e concluir alguns reveses quanto a ordem dialógica de linguagem. Registramos que as propostas de atividades textuais direcionadas aos alunos continuam centradas nos aspectos normativos e estrutural de Língua de forma prescritiva e mecânica, desconsiderando toda completude da linguagem.

Há de forma latente uma postura preconceituosa quanto as variações linguísticas e as manifestações culturais emergentes de zonas periféricas. O multiculturalismo e a multiseiose pouco se fazem presentes nas ações educativas. As ações pedagógicas são moldadas ou impelidas no direcionamento monocultural, etnocêntrica, hegemônica. A criticidade do professor é esvaziada diante de ações burocráticas e padronizadas que corroboram apenas para um sistema de reproduções. Deste modo confirma-se a hipótese central deste trabalho registrando-se um ensino monológico, que a “partir desse contexto, entre a tradição escolar e as falas dos estudantes, tentam emergir frente ao silenciamento que lhes é imposto”. (VIANA, 2018, p.126). Ampliamos esta tentativa de silenciamento não somente aos estudantes mas também aos professores que apresentam um posicionamento educacional de base progressivista contrapondo-se à pedagogia liberal.

Interessante notar que mesmo efetuado há décadas atrás o discurso de Paulo Freire continua atual. Um discurso que nos alerta sobre a necessidade de resistência, de vigilância e de engajamento político/educacional contra ações que põe em risco o estado democrático de direito. Contra ações que buscam um processo de massificação da população em nome da ordem. Um discurso indicioso que convence o próprio oprimido de sua condição de benevolência. Um discurso que se promove por meio da “violência simbólica” onde a vítima não se percebe como tal.

Desse modo, ao observarmos e refletirmos criticamente sobre os diferentes enunciados que se materializam no espaço escolar registramos dois discursos antagônicos que se embatem constantemente influenciando a prática pedagógica no interior da escola. Um discurso liberal em sua forma

conservadora e tradicional em que os conhecimentos e valores sociais, validados por uma elite dominante são repassados e impostos verticalmente; e outro discurso reacionário de base progressista, libertária e crítica-social.

Vemos que, a exemplo dos povos bárbaros que impunham sua Língua aos povos conquistados, é por meio do ensino autoritarista de linguagem que também pode-se moldar a consciência e a visão de mundo dos cidadãos. Deste modo, quanto mais cedo esse processo se inicia na vida do indivíduo maior é o apagamento crítico e reflexivo do sujeito face as intempéries sociais.

O trabalho que por ora se apresentou, trouxe a luz da reflexão conceitos que podem nos servir de armas contra o processo monológico. A pedagogia dos multiletramentos, os gêneros dos discursos, o interacionismo linguístico, o multiculturalismo, a pedagogia progressista e suas vertentes, a pedagogia crítica social dos conteúdos, enfim, a linguagem e seu ensino tomados de fato por seu viés dialógico.

Há contudo de se registrar que ações relacionando estas práticas e aproximando-as das realidades das salas de aula estão aos poucos se fortalecendo. Vemos em programas como o 'Profletras' uma oportunidade ímpar de qualificação dos professores que atuam diariamente nas salas de aula e conseqüentemente na melhoria de uma educação pública. De modo que ações como essas devam ser fortalecidas em seus núcleos, em suas bases. Que todos àqueles que se veem envolvidos possam compreender a importância destas práticas para educação do Brasil. De modo, que possam se colocar de forma prudente para o engrandecimento e fortalecimento destas ações afim de não calar essas vozes que precisam ser ouvidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, M. P. C. **O cronotopo da sala de aula e os gêneros discursivos / the classroom chronotope and discourse genres.** *Signótica*, [S.l.], v. 24, n. 2, p. 305-322, set. 2012. ISSN 2316-3690.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Heterogeneidades enunciativas.** Cadernos de Estudos Lingüísticos. Campinas, São Paulo: UNICAMP/IEL, n. 19, 1990.
- ARROYO, M. G. **Reinventar e formar o profissional da educação básica.** Formação do Educador, v. 1, São Paulo: UNESP, 1996.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1953].
- _____. **Os gêneros do discurso.** In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.
- _____. **O problema do texto na linguística, na filosofia e em outras ciências humanas.** In: *Estética da criação verbal.* Trad. Paulo Bezerra. 4º ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2006, [1959-1961].
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** (M. Lahud e Y. F. Vieira, Trad.). (11a ed.). São Paulo: Hucitec. 2004. (Trabalho original publicado em 1929).
- BAUMAN, Z. **Modernidade e Holocausto.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BARBOSA, J. P. *et al.* **Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa.** Unpublished thesis, Pontifical University of São Paulo, São Paulo, Brazil, 2001.
- BARONAS, R. L.; ARAUJO, L. M. B. M.; PONSONI, S. **Reflexões acerca da análise dialógica dos discursos verbo-visuais: um caso de humor na política brasileira/Reflections on the Dialogic Analysis of Verbal-Visual Discourses: a Case of Humor in Brazilian Politics.**
- BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. **Dialogismo, polifonia, intertextualidade.** São Paulo: Edusp, 1994.
- BRAMBILA, G. **O(s) lugar(es) da Análise Dialógica do Discurso na contemporaneidade: focalizando a crise na segurança pública no ES.** *Entre palavras*, Fortaleza, v. 7, p. 303-321, jan./jun. 2017.
- BRAIT, B. **Análise e teoria do discurso.** In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin – outros conceitos-chave.* São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. **Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem.** In: —. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido.* Campinas: UNICAMP, 1997.
- _____. **Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise.** *Gragoatá*, v. 11, n. 20, 2006.
- _____. **PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** São Paulo: EDUC, p. 15-26, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental:**

- língua portuguesa** (PCNs). Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BIASI-RODRIGUES, B. **A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo?**. Perspectiva, v. 20, n. 1, p. 49-64, 2002.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A, 1989.
- _____. **Sobre o Estado**: Curso no Collège de France (1989-1992). São Paulo: Companhia das Letras, 2014
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL, L. D. B. Lei 9394/96–**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.
- _____. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão**. Brasília, DF, 2016.
- BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. Perspectiva, 1982
- CAMPOS, M. I. **Bakhtin e o ensino de língua materna no Brasil: algumas perspectivas**. Revista Conexão Letras, v. 11, n. 16. 2016.
- COLL, C. **O construtivismo na sala de aula**. 1997.
- CORAZZA, S. M. **Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação**. Revista Digital do LAV, n. 8, p. 125-144, 2012.
- CUNHA, D. **Formas de presença do outro na circulação dos discursos**. Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso. PUC-SP, n. 5, p. 116-132, 2011. ISSN: 2176-4573.
- DE OLIVEIRA, M. B. F.; SZUNDY, P. T. C. **Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade**. Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso, v. 9, n. 2, p. 184-205/Eng. 191-210, 2014.
- DIAS, E., et al. **Gêneros textuais e (ou) gêneros discursivos: uma Questão de nomenclatura?** Revista Interações. Vol. 7, n. 19, p. 142-155, 2011. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/475/429>.
- FABRÍCIO, B. F. **Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso**. Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, p. 45-65, 2006.
- FARACO, C. A. **A Língua Portuguesa no ensino médio**. Revista Trama - Volume 4 - Número 7 - 1º Semestre de 2008 - p. 97-114
- _____. **Linguagem e diálogo: As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 1988. (Título original, 1983)
- FERREIRA, H. M; VIEIRA, M. S. P. **Gêneros textuais e discursivos : guia de estudos / Helena – Lavras : UFLA, 2013.**
- FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. Editora Ática, 1993.

- _____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.
- _____. **Argumentação**. Editora Contexto, 2016.
- FONTANA, R. A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 2.^a edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. brasileira de Luiz Felipe Baeta Neves. 5.^a ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 33.^a. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Aprendendo com a própria história**. Editora Paz e Terra, 2014.
- _____. **À sombra desta mangueira**. Editora Paz e Terra, 2015.
- GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação. Concepção dialética da educação** São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983
- GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Ed. 34, 2012.
- GULART, D. S. A. G., K. **A prática de análise linguística: estratégias de diálogo com os gêneros do discurso no livro didático**. 2010.
- GEDOZ, S. **Estudo dos gêneros discursivos sob a perspectiva da Análise Dialógica do Discurso: percurso teórico e metodológico**. Revista Leitura, v. 1, n. 55, p. 145-162, 2016.
- GERALDI, J. W **Portos de Passagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2013.
- _____. **A linguagem em Paulo Freire**. 2004.
- _____. **A produção dos diferentes letramentos**. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 25-34, Ago./Dez. 2014.
- _____. **Escrita, uso da escrita e avaliação**. In: GERALDI, J.W.(Org.) O texto na sala de aula: Leitura & Produção. 7 ed. Cascavel, ASSOESTE, 1991b.
- _____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB, 1996.
- _____. **Da redação à produção de textos**. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). Aprender e ensinar com textos de alunos. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.^a Ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia Social de rua**. 4.^a ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001 (Coleção Prospectiva, v. 4).
- GULART, D. S. A.; **A prática de análise linguística: estratégias de diálogo com os gêneros do discurso no livro didático**. 2010. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.
- HOLZMEISTER, A. P. P.; SILVA, S. K.; DELBONI, T. M. Z. G. F. **Por um currículo nômade: entre artistagens e invencionices**. Currículo sem Fronteiras, v. 16, n. 3, p. 416-428, 2016.

- KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- _____. (org.). **A formação do professor – perspectiva da lingüística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.
- KOHAN, W. O. **Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento**. Educação & Realidade, v. 27, n. 2, 2002.
- KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.
- LIBÂNEO, J. C. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro**. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, p. 53-79, 2002.
- _____. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- OLIVEIRA, F. M. **Tendências pedagógicas progressistas brasileiras: concepções e práticas**. 2017. Tese de Doutorado. Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação.
- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Â. P.;
- _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P.;. *Linguística textual: o que é e como se faz*. Recife: UFPE, 1983. (Série Debates.)
- MACHADO, A. R. **Gêneros Textuais & Ensino**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. P.19-36.
- MACHADO, R L. **A perspectiva dialógica no ensino de Língua Portuguesa: a prática de produção textual numa turma de 8ºano**. Dissertação (mestrado em linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.
- MAINGUENEAU, D. **Ethos, cenografia, incorporação. Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, p. 69-92, 2005.
- _____. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução de FredaIndursky. São Paulo: Pontes, 3ª ed., 1997.
- _____. **A propósito do ethos**. In: MOTTA; SALGADO (org.) *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2006. pp. 11-29.
- MIRANDA, C. R. S. de. **Retrato de uma arena bakhtiniana: a compreensão e os usos dos gêneros do discurso na escola**. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Petrópolis. 2006.

- MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 1º ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MOLON, N. D; VIANNA, R. **O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada/The Bakhtin Circle and Applied Linguistics**. 2008
- MOREIRA, L. A. L. **Análise do Discurso no Brasil: reflexões acerca de sua construção teórico-metodológica**. Revista Leitura, v. 2, n. 50, 2012.
- NÓVOA, A. **O Professor Pesquisador e Reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de Setembro de 2001. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm
- OLIVEIRA, F. M. **Tendências pedagógicas progressistas brasileiras: concepções e práticas**. 2017. Tese de Doutorado. Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação.
- PAULA, L. de. Círculo de Bakhtin: uma análise dialógica de discurso. **Revista de Estudos da Linguagem**, p. 239-257, 2013.
- ROGERS, C. R. **Liberdade de aprender em nossa década**. Artes Médicas, 1986.
- ROHLING, N. **A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis**. Cadernos de Linguagem e Sociedade, v. 15, n. 2, p. 44-60, 2014.
- ROJO, R. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas** In J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.), Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.
- _____. **Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium?** In: SIGNORINI, Inês (Org.). [RE]DISCUTIR texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. **Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa**. Perspectiva, v. 28, n. 2, p. 433-465, 2010.
- _____. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- _____. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- RUIZ, T. M. B. **Diretrizes metodológicas na análise dialógica do discurso: o olhar do pesquisador iniciante**. Revista Diálogos. Relendo Bakhtin, v. 5, n. 1, 2017.
- RUIZ, J. A. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 4a ed São Paulo: Atlas; 1996.
- SÃO PAULO (Estado). **Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias**. 2.ed. São Paulo: SEE, 2010.
- SILVA, M. C. (orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012. p. 145-165.
- SILVA, T. T. da (2007). **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

- SOARES, M. **O que é letramento e alfabetização.** In _____. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin.** Mercado de Letras, 2009.
- SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. **Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso—ADD.** Domínios de Linguagem, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 2016.
- SOUZA, D. T. R. de. **Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência.** 2006, vol.32, n.3, pp.477-492. ISSN
- STREET, B.; BAGNO, M.. **Perspectivas interculturais sobre o letramento.** Filologia e linguística portuguesa, n. 8, p. 465-488, 2006.
- STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- _____. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento.** Teleconferência Brasil sobre o letramento, outubro de 2003.
- VIANA, L. **Poetry slam na escola: embate de vozes entre tradição e resistência.** 2018.