

O GÊNERO DISCURSIVO DENTRO DA ESCOLA: DIALOGIA, AVALIAÇÃO E SUBJETIVIDADE

Guilherme Brambila¹

Resumo: Este trabalho tem como objetivo desenvolver uma discussão em torno da situação atual do processo de produção de textos dentro de gêneros discursivos argumentativos no ensino regular, a fim de traçar parâmetros que possam esclarecer alguns requerimentos explicitados nos PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio). Foi realizada uma roda de conversa com estudantes do Ensino Médio para que também dessem seu parecer sobre o assunto. A metodologia qualitativa inferencial é utilizada no intuito de refletir e refratar a realidade para que mais discussões se iniciem provenientes desta pesquisa. Baseado na perspectiva de Mikhail Bakhtin e seu Círculo, este trabalho guia-se sob a luz dos conceitos da alteridade, dialogia e dos gêneros do discurso para compreender as tensões discursivas que percorrem o grupo observado para contribuir nos melhoramentos do ensino na realidade escolar.

Palavras-chave: Bakhtin. Gêneros do discurso. Dialogia. Enem. Alteridade.

Abstract: This paper intends to develop a discussion about the current situation of the production process of texts in the argumentative discourse genres in the regular school in order to draw parameters that can clarify some requirements from High School National Curriculum Parameters (as known as PCNEM). A conversation circle was made with students from High School to have their opinions about the theme. The inferential qualitative methodology is used in order to reflect and refract the reality to have more discussions started from this research. Based on Mikhail Bakhtin and his Circle's perspective, the light of the concepts of otherness, dialogy, and discourse genres guides this paper in order to understand the discursive tensions that go through this observed group to contribute to the school reality improvement.

Key words: Bakhtin. Discourse genres. Dialogy. Enem. Otherness.

¹ É mestrando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo e licenciado em Letras - Língua Portuguesa pela mesma instituição. Realiza pesquisas na área de Linguística Aplicada e faz parte do Grupo de Estudos Bakhtinianos (GEBAKH – UFES). Tem interesse de pesquisa nas áreas de Linguística Aplicada, Análise do Discurso, Políticas Linguísticas e Estudos Bakhtinianos. Para contato: guilhermebrambilamanso@hotmail.com.

Este artigo foi elaborado a partir do meu Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à Universidade Federal do Espírito Santo em 2015 e nunca antes publicado. Aproveito para tecer um agradecimento especial ao professor Dr. Luciano Novaes Vidon por sua orientação e contribuição para que este trabalho alcançasse novos horizontes.

Introdução

A discussão em torno dos processos de ensino-aprendizagem na disciplina de produção de textos tem se tornado um palco cada vez maior e mais diverso entre estudiosos e a comunidade em geral desde a implementação da obrigatoriedade do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) a todos os estudantes de Ensino Médio no Brasil. Muitas questões são levantadas diariamente, não só relacionadas ao ponto de vista linguístico destes textos, mas também às questões política e discursiva que circundam as produções e ao processo seletivo para o ingresso nas universidades e institutos de maneira geral. Inegavelmente, do ensino à qualificação dos textos produzidos para o exame, há muitas controvérsias e pontos de vistas interessantes.

Por que tem sido tão problemático e truncado o ensino de gêneros discursivos? Mesmo com o uso cada vez maior destes na esfera escolar – por conta de sua inserção nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) desde 1998 – a dificuldade na aprendizagem dos gêneros discursivos argumentativos por parte do estudante ainda persiste, fazendo com que o trabalho do docente também caminhe de maneira dificultosa no ensino destes.

Em vista à grande demanda por aulas de redação e à crescente dificuldade por parte dos estudantes na produção de enunciados por meio dos gêneros discursivos institucionalizados pelos PCNs e PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, 2000), há o interesse em observar o contexto escolar no processo de produção de gêneros discursivos argumentativos, que têm recebido grande demanda por conta dos vestibulares e, principalmente, do ENEM. O intuito é observar, de maneira prática, a visão dos estudantes, que são os que têm grande envolvimento com o gênero e necessitam alcançar um diálogo idealizado com este para garantir uma boa nota e as consequências que esta acarreta nas suas vidas social e acadêmica.

Tem-se a perspectiva de que, por conta das exigências oriundas do vestibular, ENEM e do próprio currículo escolar interno, os gêneros discursivos sofrem adaptações em prol de seu ensino, que colocam os aspectos referentes ao discursivo em segundo plano e dá-se mais espaço ao ensino de estruturas formais, o que revela uma contradição entre o que os PCNEM e os conceitos bakhtinianos de gêneros do discurso – presentes nestes Parâmetros – idealizam.

Partiremos do que foi apresentado realizando, então, o esclarecimento de alguns conceitos originados do que foi postulado por Mikhail Bakhtin e seu Círculo para, em seguida, observar atentamente a perspectiva dada por estudantes de uma escola pública

capixaba em situação de finalização do Ensino Médio em relação ao ensino e produção do gênero discursivo argumentativo.

Alteridade e dialogia sob a perspectiva bakhtiniana

Para uma compreensão mais clara destes conceitos desenvolvidos por Mikhail Bakhtin e seu Círculo e sua importância na discussão do referido trabalho, é importante que entendamos seus posicionamentos em torno da linguagem e seu funcionamento.

Bakhtin & Voloshínov (2006, p. 93) concebem a língua como um elemento que serve ao seu enunciador, isto é, o sujeito que assume o papel de locutor e emite seus discursos por meio de enunciados em diversos formatos.

Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto. Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto.

Daí, então, compreendemos que a linguagem não funciona em um processo que enclausura o sujeito, mas que, ao contrário, fornece a este a possibilidade de agir responsivamente como um ator social que se une a outros em interações constantes que obedecem às suas próprias demandas concretas de enunciação.

Partindo do pressuposto bakhtiniano de que a linguagem existe em função da interação intersubjetiva, podemos facilmente compreender que a constituição discursiva de um sujeito se dá por meio do outro que o enriquece discursivamente e vice-versa. Em outras palavras, seria impossível conceber um sujeito, bakhtinianamente falando, constituído apenas de um discurso que fosse próprio, autônomo e isolado. Há sempre um pouco do discurso do Outro no Eu e do Eu no Outro.

A partir desta primeira reflexão podemos, assim, pensar no que concerne ao diálogo para Bakhtin e seu Círculo. O filósofo enxerga o fenômeno do diálogo como algo intrinsecamente ligado à vida humana e à linguagem. “A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo” (BAKHTIN, 1961, p. 293).

Contudo, é necessário destacar que a perspectiva sobre o diálogo defendida por Bakhtin difere-se da noção de diálogo que se tem pelo senso comum. Faraco (2009, p. 68, com grifos do autor) elucidada este conceito na perspectiva bakhtiniana ao afirmar que

[...] é necessário lembrar ainda que a palavra *diálogo*, no uso corrente, tem também uma significação social marcadamente positiva, que remete a ‘solução de conflitos, a

‘entendimento’, a ‘geração de consenso’. Ora, essa significação também não ocorre como tal no pensamento do Círculo de Bakhtin. Seus membros não são, portanto, teóricos do consenso ou apologistas do entendimento. Ao contrário, tentam dar conta da dinâmica das relações dialógicas num contexto social dado e observam que essas relações não apontam apenas na direção de consonâncias, mas também das multissonâncias e dissonâncias. Delas pode resultar tanto a convergência, o acordo, a adesão, o mútuo complemento, a fusão, quanto a divergência, o desacordo, o embate, o questionamento, a recusa.

Esta observação é de grande valia para este estudo por nos revelar que a interação humana, que se dá no dialogismo bakhtiniano, está ligada a este embate de tensões discursivas que divergem e/ou complementam-se. É no contraste do discurso de um sujeito com o outro que se é possível notar que uma centralização monológica do discurso torna-se impossível e inviável. Está em nossa natureza linguística a necessidade de ir ao encontro de outro(s) para a realização do diálogo em suas variadas formas.

Não somente percebemos e realizamos o dialogismo nas relações intersubjetivas, mas também nos processos de (re) significação que fazemos constantemente nas esferas discursivas em que participamos. Esta afirmação pode ser facilmente compreendida quando observamos que normalmente fazemos usos de formas diferenciadas para um mesmo enunciado dependendo do lugar em que nos encontramos. Há grandes chances de nos expressarmos muito mais formalmente, especialmente quando o fazemos na forma escrita, em situações de trabalho ou acadêmicas – como neste próprio artigo científico –, enquanto, possivelmente, não teremos este mesmo tato nas esferas não formais em que também circulamos – como nas redes sociais, por exemplo.

Isso nos revela que, assim como não há como conceber a existência do Eu que constrói seu discurso de maneira monológica, não há também a possibilidade de pensar na comunicação humana ocorrendo sem que haja a esfera de comunicação como parte deste processo de diálogo.

É na sugestão do dialogismo como a interação contínua de sujeitos atuantes em uma esfera comunicativa que visualizamos a alteridade como uma possível extensão deste raciocínio. É interessante notar que o uso de códigos comuns – como é o caso de usarmos a língua portuguesa como a oficial do Brasil – não garante em nada que nos tornaremos iguais ou que expressaremos um discurso igual em algum aspecto. Em contrapartida, o fato de estarmos ligados por uma mesma língua ou situação social só nos servem como circunstâncias para que haja mais discursos diversos em tensão constituindo assim a alteridade discursiva, defendida pelo Círculo de Bakhtin. “Através da palavra, defino-me em relação ao outro, em última análise, em relação à coletividade. (...) A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 1929, p. 113).

Alteridade e dialogismo estão unidos pelo ponto comum de sua constituição, no qual a alteridade nasce do diálogo e da percepção da inexistência de um monólogo ou de uma autoria incontestável. Ao reproduzirmos um discurso não somos o princípio total deste, mas provavelmente um canal participante que mantém este discurso fluido e em circulação pelas esferas que o expressamos com a nossa subjetividade. Assim, outros sujeitos que entram em contato com este discurso dão continuidade ao percurso, emitindo-o sempre que julgarem necessário e da forma que lhes convir.

Nossa fala, isto é, nossos enunciados [...] estão repletos de palavras dos outros. (Elas) introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. [...] Em todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro, [...] descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade (BAKHTIN, 1979, p. 314, 318).

É importante ressaltar que este processo de expressão dos discursos de outros em nossos enunciados não ocorre de maneira alienada ou sem critério. Mesmo que haja a concepção de um sujeito que não atua sozinho, não podemos deixar de constatar que a subjetividade de cada indivíduo é de grande importância no processo de enunciação já que é, por meio dela, que imprimimos e expressamos nossas intenções discursivas únicas, mesmo que refletindo enunciados dos outros.

A partir das considerações trazidas até aqui, podemos já prever que os conceitos bakhtinianos de alteridade e dialogia serão de grande importância para o entendimento do processo de enunciação ocorrido na esfera escolar e seu diálogo com circunstâncias externas a ela realizado pela percepção interativa dos sujeitos estudantes.

Os gêneros do discurso: de Bakhtin para a sala de aula

Após este esclarecimento em torno da alteridade e do dialogismo, que influem e influenciam o discurso, faz-se necessário que nos indaguemos: mas, afinal, em que consiste o discurso?

Para iniciar esta discussão, é necessário que entendamos que a “conceituação” do termo discurso sob a perspectiva bakhtiniana tem sido alvo de discussões realizadas por diversos pesquisadores e que atravessam o tempo. Isto se deve ao fato de que o termo tem mantido uma natureza fluida desde o início do seu uso por parte do Círculo. Contudo, esta flutuação do termo não impede que pensemos neste como um componente importante da constituição da comunicação humana. Há, ainda, o consenso de que discurso difere-se de

língua como sistema de formas, isto é, o discurso não é sistemático e participa de organizações subjetivas próprias de cada indivíduo no processo de enunciação. Para Bakhtin (1997, p. 181), “(...) temos em vista o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto da lingüística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso”.

Possivelmente, o consenso mais evidente que se pode ter a respeito do que consiste o discurso em conjunto ao que postula o Círculo de Bakhtin é a obtenção da língua de maneira viva e subjetiva na interação humana que é contínua e não é passível de catalogação ou divisão sistêmica que a contemple integralmente.

A complexidade do termo *discurso* nos leva, por consequência, a outros relacionados a este, como é o caso dos gêneros do discurso. Este conceito é um dos mais difundidos e conhecidos a respeito da produção do Círculo.

Podemos compreender os gêneros discursivos como formas relativamente estáveis que abarcam enunciados específicos que atendem às necessidades da comunicação verbal entre os sujeitos sócio e historicamente inseridos em esferas discursivas variadas. É importante salientar que o contexto sócio-histórico de interação, os sujeitos envolvidos no ato comunicativo – enunciador e destinatário (s) –, finalidades discursivas e até o suporte no qual este gênero será expresso – jornais, livro didático, meios de comunicação virtuais etc. – exercem importante participação nas escolhas discursivas realizadas por este sujeito que produz enunciados nos moldes de um gênero discursivo determinado.

Em outras palavras, podemos notar que, a partir da interação dentro de esferas comunicacionais variadas, os sujeitos garantem que seus discursos e ideologias sejam enriquecidos, a todo o instante, pelos discursos dos outros. A partir dessas constituições ideológicas, os indivíduos realizam suas manifestações discursivas de maneira constante e multimodal por meio da enunciação. Da enunciação saem enunciados que são expressos em estruturas relativamente flexíveis que se ressignificam sempre que for necessário à comunicação humana. Estas estruturas são reconhecidas pela perspectiva bakhtiniana como os gêneros do discurso.

Claramente, esta tentativa de explicação do processo de constituição dos gêneros discursivos é uma abstração de um processo muito mais espontâneo. Boa parte deste processo acontece de maneira sutil e internalizada, seja na interação social dos indivíduos ou em suas particularidades acontecendo de maneira responsiva e dialógica. Apesar das configurações básicas de cada gênero do discurso – como o caráter opinativo do artigo de opinião, por

exemplo – é perceptível que cada esfera discursiva e cada sujeito possuirão necessidades discursivas distintas e únicas na produção destes enunciados dentro do gênero.

Ainda sobre os gêneros, Cavalcante Filho e Torga (2011, p. 4) destacam que

Ainda pensando no aspecto “relativamente acabado” dos gêneros, poder-se-ia resumir a discussão em torno de tal temática da seguinte maneira: os gêneros, segundo essa visão bakhtiniana, são resultados da fusão de três dimensões constitutivas, como bem sinaliza Bakhtin: i) o conteúdo temático ou aspecto temático - objetos, sentidos, conteúdos, gerados numa esfera discursiva com suas realidades socioculturais -, o qual tem a função de definir o assunto a ser intercambiado; ii) o estilo verbal ou aspecto expressivo – seleção lexical, frasal, gramatical, formas de dizer que têm sua compreensão determinada pelo gênero -; iii) a construção composicional ou aspecto formal do texto – procedimentos, relações, organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva, participações que se referem à estruturação e acabamento do texto, que sinaliza, na cena enunciativa, as regras do jogo de sentido disponibilizadas pelos interlocutores.

O conceito bakhtiniano de gêneros discursivos tem ganhado cada vez mais espaço no cenário educacional brasileiro. Apesar do assunto já ser alvo de estudo de pesquisas científicas na área da Linguística, podemos destacar a inserção dos gêneros do discurso na última atualização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) desde 1998 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) em 2000 como o início de sua visibilidade ampla, para além da comunidade acadêmica.

O processo de atualização dos PCNs e PCNEM de Língua Portuguesa deu-se no intuito de se afastar da noção de texto como um sistema tipológico para ir em direção a uma perspectiva mais dialógica em torno do processo histórico social do qual os sujeitos estão imersos em suas situações reais de enunciações, tendo em vista garantir aos estudantes um ensino que atendesse mais às suas demandas comunicativas.

De acordo com os PCNEM (2000, p. 17):

Comunicação aqui entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre as pessoas. A língua compreendida como linguagem que constrói e ‘desconstrói’ significados sociais.

Percebe-se, por meio do documento, a tentativa de distinguir-se do modelo educacional de se trabalhar a produção textual no Brasil predominante na década de 1970 e 1980, que tinha como pilar fundamental a sistematização da língua sobre a qual o ensino do fazer textual se dava sob a forma unicamente estrutural. Já nesta nova versão dos PCNEM há uma predominância em relacionar a produção textual com a interação, o exercício da subjetividade, da desconstrução que tem, como horizonte principal, a comunicação.

Ainda sobre a compreensão de gêneros discursivos de acordo com os PCNEM (2000, p. 21):

Os gêneros discursivos cada vez mais flexíveis no mundo moderno nos dizem sobre a natureza social da língua. Por exemplo, o texto literário se desdobra em inúmeras formas; o texto jornalístico e a propaganda manifestam variedades, inclusive visuais; os textos orais coloquiais e formais se aproximam da escrita; as variantes linguísticas são marcadas pelo gênero, pela profissão, camada social, idade, região.

Apesar da aparente boa intenção dos Parâmetros, não é possível notar de maneira clara o intuito, por parte do documento, em desfazer a perspectiva conteudista em torno da produção de texto. Ao contrário, nota-se que este novo horizonte em torno da prática textual, defendido pelos PCNEM, possivelmente visa uma forma aparentemente subjetiva e crítica de realizar os mesmos objetivos instaurados antes desta atualização e obter pontuações com isso.

Nas próximas páginas, algumas refrações da real produção de textos serão colocadas em destaque para que se entenda até que ponto as novas noções dos parâmetros tem se refletido nas reais necessidades dos sujeitos envolvidos com a esfera escolar. Levando em consideração aquilo que foi postulado pelos PCNEM em leitura ao conceito bakhtiniano, espera-se que a prática do gênero discursivo, seja pela via do ensino ou pela prática, vá de encontro favorável à realidade destes estudantes como atores históricos e sociais de sua construção constante da subjetividade.

Entre produções e avaliações

Como já comentado nas linhas anteriores, um grupo de quatro estudantes participaram de uma roda de conversa no dia 15 de setembro de 2015, em um contexto propositalmente informal, a fim de discutir seus posicionamentos como sujeitos que participam ativamente deste processo de didatização dos gêneros discursivos na perspectiva de aplicá-lo nos exames e vestibulares.

Como a conversa se deu de maneira livre e informal, tentarei, neste espaço, transcrever alguns dos trechos mais importantes para que reflitamos em torno do perfil subjetivo destes estudantes em relação às aulas de redação e seu contexto preparatório para o ENEM. Com isso, os estudantes serão aqui nomeados como E1, E2, E3 e E4.

A roda de conversa foi regida por cinco perguntas principais que foram seguidas de outras complementares conforme se dava a discussão. São elas:

- 1) Qual a sua opinião sobre a disciplina de produção de textos?

- 2) Como você descreveria o andamento das suas aulas de produção de textos? O que acontece nelas?
- 3) Se você pudesse avaliar a importância que as aulas de produção de texto têm para sua vida – seja ela fora da escola ou na futura vida universitária – qual seria? Por quê?
- 4) Qual a sua opinião sobre os atuais meios de se ingressar na universidade (ENEM e vestibulares em geral)?
- 5) Você sente que está sendo preparado para enfrentar situações de produção de texto que vão além do ENEM através das aulas de produção de texto que vem tendo?

Os estudantes tiveram contato com as questões e, a partir daí, deu-se início à partilha de opiniões. A respeito destes tópicos, E4 afirma que:

Vou dizer minha opinião no geral. Na nossa escola (...) começamos a ter aula de produção de texto somente no começo do ano. E inclusive se tratava de uma professora substituta. Ela só nos induziu a fazer redações de treinamento para o ENEM e dava dicas e regras de como fazer os textos. Desde então, um grupo se sentiu mais entusiasmado com a ideia de fazer redações todas as semanas. Com a saída da professora substituta não tivemos mais aulas em relação a textos, somente matérias comuns e que possivelmente cairiam no ENEM. Eu acredito que produção de texto é muito importante para nós agora, não só em relação ao ENEM, mas em questão de escolaridade mesmo. *Mostra o formalismo e ajuda a complementar o vocabulário ou melhorar a fala e a escrita.* Em relação à nota, eu daria sete (grifo nosso).

Gostaria de salientar o trecho destacado, em relação à preocupação com o formalismo que, de acordo com E4, deve ser aprendido nas aulas de redação. Este dado nos interessa porque nos revela que há sim um valor formalista válido a ser aprendido nas aulas de redação. O fato de este trabalho levantar questionamentos relacionados ao ensino exacerbado de gêneros como conteúdo programático não retira, em aspecto nenhum, a necessidade do aprendizado de estruturas formais na esfera escolar.

O próprio Bakhtin (2013) nos revela sua sensibilidade e preocupação com as formas gramaticais como participantes de escolhas subjetivas e dialógicas daquele que as faz em sua produção de enunciados:

Toda forma gramatical é ao mesmo tempo um meio de representação. Por isso, todas essas formas podem e devem ser analisadas do ponto de vista de suas possibilidades de representação e de expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística. No estudo de alguns aspectos da sintaxe, aliás, muito importantes, essa abordagem estilística é extremamente necessária. Isso ocorre, sobretudo, no estudo das formas sintáticas paralelas e comutativas, isto é, quando o falante ou o escritor tem a possibilidade de escolher entre duas ou mais formas sintáticas igualmente corretas do ponto de vista gramatical. Nesses casos, a escolha é determinada não pela gramática, mas por considerações puramente estilísticas, isto é, pela eficácia representacional e expressiva dessas formas (BAKHTIN, 2013, p. 25).

O aprendizado de formas sintáticas formais é um componente de grande importância para o ambiente escolar e o reforço do seu uso na produção de textos deve ser vista com peso igual. A problemática se encontra quando a preocupação com o formato toma o espaço todo e não deixa que o estímulo à enunciação tenha vez. Promover o ensino de gêneros discursivos ricos em detalhes estruturais, mas com um estímulo à enunciação pobre é treinar estudantes a repetir formatos textuais que não signifiquem às suas subjetividades e que não transmitem seu discurso. O exercício da criticidade no processo de aprendizagem de gêneros não precisa ser colocado em um patamar mais ou menos alto que o do ensino das estruturas formais. Entretanto, estes apenas precisam ser desenvolvidos de maneira concomitante e contínua, como é na vida para além dos portões da escola.

Retomando os relatos, E1 faz alguns apontamentos sobre sua perspectiva em torno da disciplina de produção de textos e sua aplicação na escola em que estuda:

A disciplina de produção de texto é de grande importância acadêmica no ensino médio, pois uma pessoa tem que no mínimo saber discorrer sobre um determinado assunto. As poucas aulas de produção de texto são dadas de forma muito precária, pois os professores têm muitos alunos, ou seja, muitos textos para corrigir *e no final eles apenas riscam os erros*. Não é feito um acompanhamento, é tudo muito superficial. (...) Bom, eu sinto que estou preparado para as avaliações, no caso da redação, mas se for contar pela escola, não! Pois foi como eu expliquei, na escola é tudo superficial. Eu me sinto preparado porque, ao longo da minha carreira estudantil eu sempre fiz questão de treinar os estudos no âmbito cobrado (...). É uma coisa que deve ser começado desde cedo, não nos últimos anos do ensino médio (grifo nosso).

As considerações de E1 encontram-se com assuntos que interessam aos estudos da Linguística Aplicada que se relacionam às políticas públicas existentes na esfera escolar. Infelizmente, a realidade das escolas públicas – especialmente as de Ensino Médio – é a de salas de aula lotadas de estudantes. Com isto, os professores tendem a desenvolver aulas que atendam ao grande grupo e não às subjetividades de cada um. Por consequência, o aspecto gramatical é o único que une estes estudantes e permite ao professor, quando lhe é possível, conferir suas produções e fazer esta correção de textos em massa.

Outro fator que se apresenta como contrário ao exercício da produção de textos como um movimento dialógico está no próprio objetivo final e real dessas aulas: a atribuição de uma nota que tem sido vista, acadêmica e socialmente, como um elemento de mudança radical de vida.

A qualificação numérica de um texto e que se baseia, inclusive, em quesitos relacionados à subjetividade e certa originalidade de conteúdo nos remete ao conceito de subjetivismo idealista, criticado por Bakhtin e seu Círculo.

De acordo com Silva e Leite (2013),

O subjetivismo idealista entende a língua como um fenômeno que tem sua origem no interior do indivíduo, logo a enunciação, de acordo com essa visão, partiria do interior para o exterior do sujeito. Ainda nessa linha de pensamento, a língua é estabelecida como uma criação ininterrupta cuja evolução se dá de modo autônomo e ilimitado.

O Círculo bakhtiniano posiciona-se favorável ao processo de enunciação como um ato interacional e dialógico, do qual o sujeito constitui-se de suas interações e das formações discursivas que vai adquirindo por meio do contato com o social, o histórico e o político. Em outras palavras, é possível que se encontre uma contradição na constituição dos parâmetros que dão os horizontes do ensino público atual e que afirmam claramente ter seu embasamento em premissas bakhtinianas.

Retornando aos diálogos, quando perguntada sobre a disciplina de produção de textos que tem feito, E2 é bem contundente em dizer:

Bom, para início de conversa, que disciplina? Nunca tive nenhuma aula dessa disciplina na rede pública, pelo contrário, sempre quis escrever e os professores enrolam e acabam desanimando os próprios alunos, e quando se pede uma redação me sinto muitas vezes insegura quanto à correção deles, pois os professores não dão conta de não sei quantas turmas. Acho que a produção de texto tem tudo a ver com a forma que você lê, escreve, ouve, conversa. Ela tem uma nota 10 de importância, tudo que sei sobre escrever, foi através da minha busca, muitas vezes extras dos professores de outras matérias, como o professor de história que nos cobra uma redação a cada trimestre e acaba me ensinando muitas coisas. Bom, creio que o ENEM por sua forma de avaliar os pontos de cada aluno pelo nível de dificuldade não é o mais correto e creio que a redação é importante, mas não deve ser o principal foco. Não me sinto preparada, a maioria das coisas que aprendi sobre textos e muitas matérias escolares e assuntos gerais e conhecimento público foram através de livros e internet. Na rede pública se deveria ter pelo menos uma aula de produção de textos.

Este desabafo de E2 encontra-se com um ponto já mencionado neste trabalho: o enclausuramento das aulas de redação à condição de disciplina propriamente dita. Pelo relato de E2, notamos que a produção de enunciados dá-se de variadas formas e com variadas finalidades, o que nos revela que o fardo carregado pelo professor de Língua Portuguesa em relação à disciplina é, também, injusto. Apesar da especificidade gramatical da área de línguas, cabe aos professores – independente de quaisquer que sejam as disciplinas – transformar a produção de textos em um feito interdisciplinar e menos intransigente para que, cada vez mais, esta distancie-se da condição de disciplina para tornar-se um ato discursivo de sujeitos sócio e historicamente dialógicos.

Por fim, E3 comenta sobre a importância do desenvolvimento de uma boa escrita e oratória por meio de “aulas invisíveis de produção textual”. Vejamos: “[...] acho que é a base

da minha oratória, dissertação e até mesmo simples conversas vem de uma boa escrita que faço num papel e que eu deveria aprender nessas aulas invisíveis de produção textual”.

Quando questionada sobre essas aulas invisíveis, E3 diz referir-se a momentos não tão óbvios de produção textual, isto é, menos metódicos e mais dialógicos dos quais os processos de enunciação e produção se dão de maneira viva e contínua, como seria na vida real.

Reflexões e considerações finais

A percepção geral que podemos ter destas falas é que a aula de redação tem sido relacionada, de acordo com este grupo de estudantes, a algo que não tem conexão alguma com a realidade. Percebe-se que seus posicionamentos são claros em demonstrar sua não identificação com a disciplina, apesar de reconhecerem que esta tem grande importância em suas vidas.

Contudo, se retornarmos aos pressupostos dos PCNEM, não é este o tipo de fazer escolar que está desenhado em suas páginas. Apesar de estarmos lidando com parâmetros que são prismas sobre os quais os profissionais da educação tentam se debruçar na busca por melhorias de seu fazer pedagógico, é importante que sejamos críticos em pontuar que as considerações do documento nos embalam em um pensamento ingênuo quanto à verdadeira realidade escolar.

A partir do que foi apresentado até agora, este trabalho tem se esforçado para, no decorrer destas páginas, servir de instrumento de exortação para que enxerguemos de verdade que lugares os estudantes, professores e, até mesmo, os próprios gêneros discursivos têm ocupado na esfera escolar.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, SP: HUCITEC, 2002.

_____. (1979) *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997b.

_____. *Questões de estilística no ensino da língua* (trad. Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo). São Paulo: Editora 34, 2013.

BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília, 2000. (Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Último acesso em 11/10/15.

BRAMBILA, G. *Transcrição da roda de conversa com estudantes do Ensino Médio*. Vitória, 2015. (Disponível em <https://docs.google.com/document/d/1RuHT84htGYT0M6sxP03cnTX2V48wmhET4wjVKB/S8ViI/pub>). Último acesso em 11/10/15.

CAVALCANTE FILHO, U. & TORGA, V. L. M. *Língua, Discurso, Texto, Dialogismo e Sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem)*. I Congresso Nacional de Estudos Linguísticos. Vitória, 2011.

FARACO, C. A. *Linguagens e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MOITA LOPES. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, C. L.; ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

SIGNORINI, I (org.). *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SILVA, D., LEITE, F. O subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato no Círculo de Bakhtin. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli, Crato*, v. 2, n. 2, p. 38- 45, ago. 2013.