

# BAKHTIN E LINGUÍSTICA APLICADA: AÇÕES METODOLÓGICAS NA CONSTRUÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

## BAKHTIN AND APPLIED LINGUISTICS: METHODOLOGICAL ACTION IN THE CONSTRUCTION OF PORTUGUESE TEACHING PRACTICES

Flavio Biasutti Valadares<sup>1</sup>  
Marcela Langa Lacerda Bragança<sup>2</sup>

**Resumo:** O artigo aborda a contribuição da Linguística Aplicada para o ensino de Língua Portuguesa, em uma perspectiva teórica bakhtiniana; discute que, muito mais que o método de ensino adotado, a orientação teórica e filosófica do professor em muito contribui para uma elaboração didática eficiente quanto à aquisição da norma culta da língua portuguesa; noticia o funcionamento de um projeto cujas práticas de produção textual estão baseadas no eixo teórico-metodológico da Linguística Aplicada, considerando seu ideário filosófico; e conclui que o ensino de língua portuguesa, considerando a aquisição da variedade padrão (oral e escrita), deve ser organizado em torno de atividades que ressignifiquem as práticas sociais dos estudantes, proporcionando-lhes mobilidade social, mas compreendendo que a escola representa um microaspecto inserido num contexto social mais amplo.

**Palavras-chave:** Bakhtin. Linguística Aplicada. Ensino de Língua Portuguesa.

**Abstract:** This article discusses the contribution of Applied Linguistics to the teaching of Portuguese from a Bakhtinian theoretical perspective. It considers that, in regards to the acquisition of Standard Brazilian Portuguese, the teacher's theoretical and philosophical foundation contribute more significantly to the elaboration of an efficient teaching practice than the methodology adopted. The article reports on the workings of a project whose composition practices are based on the theoretical-methodological axis of Applied Linguistics, considering its philosophical ideas. It concludes that Portuguese language teaching, in regards to the acquisition of the standard variety (oral and written), should be organized around activities that give new meaning to the social practices of the students, offering them social mobility, at the same time understanding that the school represents one micro-aspect inserted within a wider social context.

**Key words:** Bahktin. Applied Linguistic. Teaching of Portuguese.

### 1. LINGUÍSTICA APLICADA: UMA BREVE APRESENTAÇÃO

Desde os anos 90 do século XX, diversas mudanças no fazer dos linguistas aplicados brasileiros têm sido registradas. Inicialmente, na segunda metade do século passado, a Linguística Aplicada (doravante LA) parece emergir apenas com um enfoque de aplicação de conhecimentos da Linguística Teórica, permanecendo na condição de campo não produtor de teorias ao longo de

---

1 Doutorando em Língua Portuguesa, PUC-SP (Bolsista CAPES).

2 Mestre em Linguística - UFES/Docente Assistente da UFFS-PR.

algumas décadas, o que lhe conferiu *status* pouco promissor em um universo de prevalência de uma concepção positivista da ciência, cuja ênfase sempre recaiu sobre as ciências “puras”.

Se, na década de 1980, ocorre um deslocamento na importação ou nos empréstimos de teorias que fundamentam esse campo de estudo, partindo-se da linguística (ciência considerada “mãe”) rumo a áreas das ciências humanas e sociais, como a psicologia (cognitiva), a psicolinguística, a sociologia, a antropologia, a etnografia, a sociolinguística, a estética, a estilística e a literatura, caracterizando a LA como campo interdisciplinar, é apenas na década de 1990 e início do Terceiro Milênio que ocorre uma ressignificação desta área de estudos, que passa a ser reconhecida como campo autônomo, produtor de teoria e com objeto de estudo bem delineado. (KLEIMAN, 1998)

Nesse sentido, não podemos negar a importância do movimento interdisciplinar de empréstimos teóricos, na década de 80, visto que foi por meio dele que os enfoques atuais da LA consolidaram-se, isto é, como aponta Rojo (2006),

se, por um lado, os diversos fundamentos – psicológicos, psicolinguísticos, sociológicos e linguísticos – adotados pelos pesquisadores do campo nas últimas décadas tornam possível falar de sucessivas noções de sujeito (biológico, psicológico, social, discursivo) subjacentes às investigações, por outro lado, a noção de historicidade (do objeto, do sujeito) não pode ser posta, senão recentemente, quando da emergência dessas pesquisas de fundamento discursivo e sócio-histórico. (ROJO, 2006, p. 255)

Disso decorre que, após esse movimento, com sucessivas mudanças nos objetos de estudo eleitos, nos métodos de análise e nos recortes teóricos, um enfoque mais discursivo se estabelece, acentuando a necessidade de esse campo de estudo se reconhecer *transdisciplinar*, e não mais interdisciplinar, o que implica a capacidade de os estudos articularem, de maneira dialógica, criteriosa e eficaz, saberes de referência necessários à compreensão, interpretação e resolução de problemas linguísticos de práticas sociais específicas e, a partir disso, produzir seu próprio escopo epistemológico.

Moita Lopes (1996) assevera que, embora o reconhecimento do campo de estudo como transdisciplinar ainda não seja consensual entre os estudiosos, em função de alguns questionamentos quanto a métodos, a alcance teórico e à eficácia dos resultados das pesquisas, há uma certeza que mitiga a discussão quanto ao fazer linguística aplicada. Ressalta o autor:

Trata-se de pesquisa aplicada no sentido em que se centra primordialmente na resolução de problemas de uso da linguagem tanto no contexto da escola quanto fora dele, embora possa também contribuir para a formulação teórica, como a chamada pesquisa básica. [...] A LA é uma ciência social (...). (MOITA LOPES, 1996, pp. 19-20)

Nessa perspectiva, afirmamos ser o objeto de estudo da LA problemas linguísticos socialmente relevantes. Em outros termos, o foco está nas atividades humanas mediadas pela linguagem, ou seja, há uma reinserção do objeto de estudo nas redes de práticas sociais. A formulação teórica, por sua vez, consiste em construir inteligibilidade de conhecimentos que melhorem a qualidade de vida dos indivíduos.

Se o objeto de estudo da LA são problemas linguísticos socialmente relevantes, eis um grande problema linguístico que ganha atenção da maioria dos professores de língua portuguesa e, conseqüentemente, dos linguistas aplicados: os indicadores de provas nacionais, como INAF, PISA, SAEB e ENEM.

Esses indicadores, apesar de focalizarem aspectos diferentes, apresentam pelo menos um objetivo comum: avaliar a educação básica brasileira, principalmente quanto ao aprendizado de leitura, compreensão e escrita de variados tipos de textos. Os resultados têm sido preocupantes, pois revelam um crescente despreparo de alunos de todo o Brasil para lidar com a língua escrita.

Nossa discussão, neste momento, não se refere ao que se tem feito em relação aos resultados desses indicadores, importa-nos aqui sistematizar um conjunto de conceitos filosóficos da LA para responder a algumas perguntas resultantes desses indicadores que são feitas em congressos, em reuniões escolares, acadêmicas e que, de certa maneira, angustiam professores de todo o Brasil, comprometidos com a educação: Como mediar o processo de aquisição da norma padrão (oral e escrita) e não alimentar os indicadores de fracasso escolar? E mais, como incidir sobre esse problema, uma vez que os usos escolarizados da escrita parecem lacunares em vários entornos, em nível nacional?

Após discussão teórica sobre o tema, demonstramos o funcionamento de um projeto de iniciação acadêmica, bem como a aplicação deste mesmo projeto em uma sala de aula de curso universitário, sendo as duas ações orientadas pelos fundamentos teórico-metodológicos que aqui se apresentam.

## **2. O FILÓSOFO BAKHTIN E A LINGUÍSTICA APLICADA**

Abordar problemas linguísticos socialmente relevantes, tal como faz a LA de nossos dias, é, inexoravelmente, tomar a língua como artefato social. E, dessa premissa, explica-se como a filosofia de Bakhtin e seu Círculo passou a integrar as bases epistemológicas desse campo de estudo. É importante entendermos as concepções desse filósofo e, a partir delas, como o trabalho do professor de língua portuguesa pode incidir sobre os alarmantes indicadores (do fracasso escolar).

Destacamos, no entanto, que as contribuições de Bakhtin são decorrentes de um trabalho de transposição teórica, de inferências, de construção (nossa) sobre a obra do autor (a partir de suas coordenadas), visto que o filósofo propõe um conjunto de *conceito*, e não de metodologias para ensino ou qualquer outra atividade semelhante.

Inscrito nas filosofias da existência, para Bakhtin, o pensamento não pode ser considerado anterior à existência nem dela estar separado. Por isso, o mundo da cognição e o mundo da vida estão inscritos um no outro e influenciam-se mutuamente (BAKHTIN, 2002, p. 111). Esses postulados são de fundamental relevância porque deles derivam vários outros.

O primeiro é o de o pensamento ser radicalmente histórico, o que significa dizer que nosso pensamento se funda num tempo, numa cultura e em relações sociais concretas. E, nesses aspectos concretos e reais, cada indivíduo posiciona-se frente a valores. Dessa maneira, para o filósofo, compreender qualquer atividade humana é posicionar-se axiológica e responsivamente, uma vez que quem compreende, posiciona-se valorativamente, tornando-se também participante do diálogo em que se inscreve.

O segundo postulado nodal de Bakhtin é a filosofia do dialogismo, em que diálogo é tomado como o simpósio universal que define o existir humano (BAKHTIN, 2003, p. 348). Para ele, relações dialógicas são definidas como encontros de enunciados. Todavia, esses enunciados carregam sempre índices sociais de valores, sendo, portanto, a lógica das relações dialógicas não a natureza linguística dos enunciados, mas a defrontação de axiologias.

Se o pensamento é constituído no fluxo concreto da história do indivíduo à medida que ele compreende uma determinada atividade humana, posicionando-se axiologicamente e, com isso, sendo responsivo frente a tal evento, há sempre a necessidade do outro para a constituição de um indivíduo. E este é mais um importante conceito filosófico de Bakhtin, o de alteridade, o de que somos efeito da alteridade, o que significa que *ser é conviver* e que, quando olhamos para dentro de nós, olhamos para os olhos do outro ou com os olhos do outro. (BAKHTIN, 2003, p. 341)

Assim, a dialogia é condição para viver, é fundante do nosso ser no mundo e da nossa própria consciência, o que implica dizer que nossa consciência não é individual, mas sempre coletiva, povoada por várias vozes. Não que haja uma total determinação do outro sobre nossa consciência, porque

a consciência é um universo em movimento contínuo na medida em que funciona sob a batuta da dialogia. É, em outros termos, uma plurivocalidade (uma heteroglossia) dialogizada. As vozes sociais que a povoam estão postas ali em contínuas relações dialógicas, seja porque essas relações já estão dadas no social (e nós as reproduzimos), seja porque nos posicionamos continuamente frente às vozes sociais e suas relações, seja porque novas relações se estabelecem singularmente (e de forma imprevisível) em cada consciência. (FARACO, 2007, pp. 46-7)

Bakhtin (2002, p. 34) também chega a afirmar que a “consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico” e que o “fenômeno ideológico por excelência é a palavra” (p. 36), o que eleva tanto a linguagem quanto a interação social à categoria de fenômenos fundamentais para o próprio ato de existir humano.

Nesse sentido, utilizar a língua, para qualquer atividade, não é retirá-la de dicionários e gramáticas, mas da “boca” do outro, isto é, é assumir uma voz social. O texto, por sua vez, não é artefato, mas uma obra, uma unidade que é dada por um amplo e complexo quadro de relações axiológicas, que se relaciona a condições de produção específicas. A vida de um texto está, nessa perspectiva, nas relações dialógicas que são prévias a ele e nas relações dialógicas que dele emanam.

Como não existe atividade mental sem expressão semiótica (signos), o eixo organizador e formador da atividade mental não está no interior (pensamento), mas no exterior (nas atividades sociais mais imediatas). Assim, a palavra ou o texto apoia-se em um mundo interior (já formado pelo mundo exterior), visto que procede de alguém, mas também se dirige a alguém. Por isso, a palavra é considerada por Bakhtin (2002, p. 113) como “ponte entre os indivíduos”.

O filósofo (2002, p. 113) também assevera que a “situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”, concluindo que

o grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação formal. [...]. A expressão exterior, na maior parte dos casos, apenas prolonga e esclarece a expressão tomada pelo discurso interior, e as anotações que ele contém. [...] Quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será o seu mundo interior. (BAKHTIN, 2002, pp. 114-5)

Desse modo, neste quadro de referências, é dito que não é uma expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão, visto que ela, depois de materializada, de compreendida (nos termos bakhtinianos) passa a estruturar a vida interior. Em outras palavras, a subjetividade se constrói na intersubjetividade. Essa noção filosófica pode dar início a uma série de posturas metodológicas cruciais para o ensino de língua portuguesa, conforme veremos a seguir.

Além disso, é relevante destacarmos que, para Bakhtin, a comunicação verbal jamais pode ser compreendida fora de situações concretas, visto que a língua vive e evolui historicamente e não na abstração de um sistema (linguístico ou psicológico). Esses conceitos também conduziram o filósofo a propor a seguinte ordem metodológica para o estudo de uma língua:

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, 2002, p. 124)

Todas essas noções filosóficas encontradas em Bakhtin, aqui apresentadas brevemente, ganharam abrigo no escopo teórico da LA e podem ser percebidas em seu eixo teórico-epistemológico: 1) *língua* definida como objeto social; 2) *homem* concebido como social e historicamente situado (mas não deixa de ser também cognitivo, porque ele é epistêmico, tem faculdades cognitivas; a consideração é que o desenvolvimento cognitivo é historicamente situado); e 3) prevalência da concepção da teoria histórico-cultural.

A partir da consideração de que os sujeitos são históricos (base sócio-histórica) e de que há uma unidade dialética entre o mundo da cognição e o mundo da vida, esse campo de estudo procura analisar problemas linguísticos relevantes socialmente (como o impacto da escrita na sociedade e os processos de letramento, a interação em sala de aula, práticas de linguagem em contextos institucionais escolares ou não etc.), assumindo que a linguagem é uma dialogização de axiologias, o que expande seu campo de análise linguística para as relações sociais, para os contextos sociais, para a interação social como um todo.

### **3. IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DO IDEÁRIO FILOSÓFICO DA LINGUÍSTICA APLICADA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Bakhtin (2003, p. 261) assevera que o centro organizador de toda expressão não é o interior do indivíduo, mas o seu exterior, ou seja, o meio social mais imediato do qual participa. E mais, todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. A partir dessa noção, podemos inferir que, se temos indicadores de fracasso escolar quanto ao uso da variedade padrão, considerando tanto a leitura quanto à escrita, possivelmente, seja porque os sujeitos da escola/os alunos não se apropriaram dessa norma e, conseqüentemente, não tiveram seus usos implementados, isto é, os estudantes parecem não ser inseridos em práticas sociais que requeiram o uso da norma padrão.

Nesse sentido, tratar de língua e, conseqüentemente, de ensino de língua na escola, é necessariamente entender a escola como um microaspecto da sociedade. Dessa maneira, é relevante ressaltarmos que parece ainda vigorar, entre muitos, a sensação de que a escola é, nos termos de

Kleiman (1995), a instância máxima de letramento, compreendendo esse termo como conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita em contextos específicos para objetivos específicos.

No entanto, se a focalizarmos como uma microcultura, dentre outras, tal qual a família, a vizinhança ou o local de trabalho, será possível notarmos a importância desses outros ambientes na vida de qualquer indivíduo. Ou, nas palavras de Bakhtin (2002 [1929], p. 4), “todos os fenômenos que nos cercam estão [...] fundidos com julgamentos de valor e, ao mesmo tempo em que percebemos a existência do objeto, percebemos seu valor como uma de suas qualidades”.

É preciso, portanto, admitir que temos sociedades, no plural, ou um conjunto de microculturas que integram uma sociedade. Em outros termos, cada escola, pois, recebe alunos de uma cultura específica, e os problemas de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa parecem, então, refratar aspectos de uma macroestrutura na qual esses alunos (e todo o contexto escolar) estão inseridos.

É nesse aspecto que a escola se torna fundamental: somente ela é capaz de ressignificar as práticas sociais desses indivíduos que, vivendo em condições insulares, social e economicamente, quase sempre, contam com essa instituição como única agência de letramento. Em contrapartida, é possível que, em escolas de entornos privilegiados economicamente, tenhamos as famílias, em geral, como as grandes responsáveis pelo letramento dos “futuros alunos”, uma vez que inserem, ainda na fase pré-escolar, em seu cotidiano, atividades mediadas pela leitura e pela escrita.

Nessa perspectiva, podemos relativamente considerar que cabe à escola, nesses casos, hibridizar as práticas insulares, específicas de grupos que se encontram à margem de uma série de atividades mediadas pelo uso da escrita, com as práticas globais ou dominantes, mediadas pelas formas privilegiadas da língua, somente pelas quais será possível acessar uma série de conhecimentos objetificados pela humanidade, isto é, a inserção desses alunos nessas práticas globais, quando excluídos dela.

Duarte (2001) tece duras críticas ao ideário “aprender a aprender”, uma ideologia identificada com práticas neoliberais, consideradas sob o aspecto de uma articulação política para adequar estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital, segundo o qual as oportunidades estão dadas, devendo os indivíduos aproveitá-las. Isso retira a responsabilidade de ensinar do professor, transferindo-a ao aluno, como se ele, por si só, fosse o responsável por aprender. Duarte (2001, p. 5) também considera que essas pedagogias “retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade”.

Paradoxalmente, a escola é tomada por questões do contexto em que está. Mas em que medida a escola se deixa permear por essas especificidades e ao mesmo tempo incide sobre elas?

Parece que, inegavelmente, a escola está na interface com o meio que a abriga e será considerada ineficaz, não pela interface, mas quando não incidir sobre o meio e, ainda que viva, historicamente, uma situação conflituosa, de carências, este é o dever da escola: incidir sobre a realidade de seus sujeitos.

Nestes termos, podemos considerar até que o que se faz com a língua fora da escola é o que realmente justifica o que deve ser feito com a língua dentro da escola, ou seja, a disciplina só existe para habilitar os indivíduos-alunos a terem “mobilidade social”, entendendo que essa expressão não se resume a “passar no vestibular” ou “arrumar um bom emprego”, embora essas ações também devam fazer parte do alcance da disciplina. Por isso, uma primeira pergunta a que nós, professores de português, independentemente de nível escolar, devemos responder é: o que faço aqui na escola com meus alunos tem ressonância lá fora?

De acordo com a *Equipe Linguagem* da UFSC (2010), deveríamos nos empenhar em evitar que alunos leiam e escrevam a partir de textos que tenham vida apenas na escola:

em vez de escrever registros avulsos de passeios que fazemos com as crianças – tais registros são textos que existem apenas nas escolas – passamos a fazer pequenos *relatórios*, afinal o *relatório* é um gênero discursivo que existe fora da escola e que tem finalidades bem definidas na sociedade: registrar atividades realizadas para que o outro conheça o que foi feito e possa acompanhar as ações de quem escreveu o relatório. (p. 3)

Por ser o homem histórico e socialmente situado, não faz sentido imaginar que, aplicando um currículo escolar em todo território nacional brasileiro, dada sua proporção continental, todos terão o mesmo nível de aprendizagem. Os indicadores têm se revelado excelentes meios de se conferir como os aspectos sociais, regionais, econômicos etc., embora não sejam determinantes, estão imbricados no processo de aprendizagem da disciplina escolar “língua portuguesa”, conforme podemos conferir com a própria forma de se divulgar os resultados dessas avaliações, como no resultado da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), antiga *SAEB*, em que as médias nacionais são organizadas por região, por pares *escola pública/escola particular, defasagem/não-defasagem idade/série* etc., de acordo com o que se verifica no Relatório Nacional do ano de 2001<sup>3</sup>.

Todavia, como frisamos, importa-nos aqui indicar algumas implicações pedagógicas para o ensino de língua portuguesa advindas das concepções filosóficas assumidas pela LA ao utilizar Bakhtin como escopo teórico. A primeira que destacamos é decorrente do conceito de língua adotado pela LA.

A língua, concebida em seu uso social, caracteriza-se na apropriação/construção de culturas sociais, então, fica evidenciado que o ensino e a aprendizagem da leitura, bem como da escrita e da

---

3 Extraído do sítio: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>

produção textual, precisam ser operacionalizados com prioridade para a língua em uso, entendendo-a como instituidora de relações intersubjetivas em diferentes esferas da atividade humana, o que afasta qualquer metodologia sistêmica que priorize abordagens descoladas dos usos, tomando a língua como construto categorizável por si e em si mesmo.

Nesse aspecto, a teoria dos gêneros do discurso, também desenvolvida por Bakhtin, apresenta importantes considerações para o ensino de língua portuguesa, visto que, se toda atividade humana é mediada pela linguagem, o que a torna tão multiforme, o emprego da língua efetua-se em enunciados concretos e únicos proferidos pelos integrantes da atividade humana.

Logo, os enunciados refletem sempre suas condições de produção (finalidades), por meio do conteúdo temático, do estilo empregado e da construção composicional adotada, o que Bakhtin denominou gêneros do discurso, caracterizando-os como tipos relativamente estáveis de enunciados (2003, p. 262), sempre selecionados por campos de utilização.

Justamente pelo fato de os gêneros serem concebidos como instituidores das relações sociais é que se configuram como excelentes instrumentos de ensino, já que são “instrumentos semióticos complexos”, também chamados de megainstrumentos, isto é, uma forma de linguagem prescritiva que permite a produção e a compreensão de textos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 27). Eles representam o nível real com o qual um indivíduo é confrontado nas múltiplas práticas de linguagem, por isso instrumentalizam os alunos e permitem a eles agir eficazmente em novas situações. As considerações da *Equipe Linguagem* da UFSC (2010), acima, ilustram essa prática.

Cabe, aqui, destacarmos que a teoria dos gêneros foi tão fortemente difundida, passando, inclusive, a orientar documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que houve grande desgaste na teoria proposta por Bakhtin (1952/53), isto é, com sua difusão, um dos principais estrangulamentos teóricos refere-se à objetificação dos gêneros, prática adotada principalmente nas escolas de educação básica, o que fez com que os gêneros, que deveriam ser *instrumentos* (porque instituem a interação), passassem a ser *objetos* de estudo, e a ação escolar tende a ser organizada, previamente, com a definição de quais gêneros serão estudados em cada série.

Nesse ponto, consideramos que o problema em se estabelecer *a priori* listas de gêneros a serem estudados está no fato de que o mundo da vida não “ordena”, não estabelece uma ordem para as instâncias comunicativas; antes, convivemos com vários gêneros e, se eles são *relativamente estáveis*, são historicamente construídos, não podem ser objetificados. A atitude de se estabelecer listas engessa, pois, o movimento fluido das atividades humanas.

Sob esse aspecto, podemos inferir que nada, quanto à seleção dos gêneros a serem estudados, pode ser decidido *a priori*, antes que sejam conhecidas as atividades sociais das quais os

alunos participam, que valorizam e em que acreditam. De posse dessas informações, os gêneros podem ser selecionados, com objetivos específicos, a fim de que favoreçam não só a apropriação da escrita, mas também a implementação de seus usos.

Dessa maneira, o grande problema, parece-nos, está no fato de os gêneros, ao serem deslocados de *instrumentos* para *objetos*, perderem os aspectos que os caracterizam justamente como o nível real da atividade humana. O texto, que é parte do gênero, mas não o representa na totalidade, passa a ser o alvo do ensino, o que desmorona toda tentativa de um ensino eficiente.

Nos próprios PCNs (1998, p. 23), o texto é visto como a unidade de ensino, comprovando que os gêneros recebem tratamento de objeto, e não de instrumento. Neles, é posto que “não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases”. E mais: “descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto”.

Assim, para um ensino produtivo de língua portuguesa, com base nos preceitos filosóficos que apresentamos, devemos entender o texto como *texto-enunciado*, ou seja, como materialização dos usos da língua nas interações instituidoras por meio dos gêneros. Em outras palavras, praticar o ensino da língua tendo o gênero como instrumento de ensino significa levar o aluno a entender, mais que sua estrutura gramatical, suas condições de produção, e a escola existe para habilitar os indivíduos à vida social. O foco, portanto, deve ser as práticas (orais e escritas) de uso da língua em diferentes atividades humanas, e não leitura e produção de texto.

Outro aspecto da filosofia bakhtiniana a considerarmos nesse ponto é que, se o signo (interpelado por conteúdos axiológicos) é elo entre consciências individuais, e a linguagem, enquanto instituidora de interações sociais, constitui os indivíduos (noção de alteridade) mediante os gêneros do discurso, dispositivos por meio dos quais os usos da linguagem instituem relações sociais, como implicação pedagógica, mais uma vez, tem-se a fuga da objetificação dos gêneros, pois é preciso promover um trabalho (contínuo) de elaboração didática que considere a dimensão intersubjetiva para justificar a abordagem subjetiva.

Somente após conhecer as práticas sociais mediadas pela linguagem de uma série é que o professor pode incidir sobre elas, ressignificando-as. Aqui, é válido ressaltarmos que o papel do professor, em boa medida, consiste em ampliar o capital axiológico de seu aluno, mediante a democratização do saber, com vistas a promover sua inclusão social.

Nessa perspectiva, Hamilton (2000) fala em *práticas* de letramento, considerando-as como as vivências, os valores internalizados pelos indivíduos, e em *eventos* de letramento, considerando-os como todas as interações humanas em que a escrita está presente, sendo usada com uma

finalidade interacional e apresentando materialidade fotografável. O autor vale-se da metáfora do *iceberg* para explicar a ação docente, segundo a qual as práticas de letramento seriam a base do *iceberg* e os eventos seriam o topo. Nossa ação docente, para ser eficaz, deve partir do conhecimento das práticas para interferir nos eventos, ressignificando, assim, as práticas.

Desse modo, grande parte do fracasso escolar pode residir exatamente na não observação desse preceito: se quisermos, portanto, que nossos alunos “interiorizem” a norma culta e que a utilizem adequadamente em diversas situações sociais, é preciso ressignificar os espaços sociais por onde circulam. Não basta informar-lhes as regras da norma culta, por exemplo, seria preciso levá-los a participar de eventos, de atividades reais, com valor social, em que seja utilizada essa norma. Esses eventos, tornados meio social imediato, alterariam, então, suas práticas, num movimento contínuo.

Uma das primeiras ações para reverter esse quadro seriam as práticas de letramento de uma comunidade estarem descritas no Projeto Político-Pedagógico da escola, para, assim, orientar a ação docente. Em seguida, a elaboração didática constitui etapa fundamental para o sucesso do ensino de língua. Não há como tangenciar essa ação, não há uma fórmula para o sucesso do ensino de língua portuguesa, seja na educação básica, seja na educação superior, a não ser a capacitação teórica e a elaboração didática (contínua).

Cerutti-Rizzatti (2011), ao analisar se o sucesso ou fracasso na apropriação da língua escrita na escola estaria na opção metodológica em si mesma, considera que esse domínio [das relações fonêmico-grafêmicas] tem evidentemente implicações com a escolha do método de alfabetização, mas transcende a essa mesma escolha, suscitando outros fatores pertinentes ao processo de apropriação da escrita. A autora ressalta que é o maior domínio teórico do professor na opção epistemológica a que procedeu e uma maior competência para a *elaboração didática* que consolida a ação metodológica cotidiana.

Por isso, apesar de muitos ainda perguntarem qual o método mais eficiente para o ensino desta disciplina, não há um método que determine a eficácia do ensino, há, sim, estudo teórico e muito trabalho diário a ser feito quando se quer bons resultados no ensino de língua portuguesa. Assim, a chave, parece (e sempre nos pareceu), está na capacitação profissional do professor, que deve ser um estudioso de sua área, teórica e filosoficamente, e no trabalho diário que executa, com vistas a atender às orientações dos documentos oficiais que regem a atividade docente.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Tendo em vista as concepções filosóficas discutidas até aqui, bem como suas implicações metodológicas, aplicamos, no segundo semestre do ano de 2010, uma atividade de iniciação acadêmica com alunos do primeiro ano de diversos cursos superiores da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, referente a um projeto intitulado *Projeto Comunica: Laboratório de Produção Textual*. Essa atividade bem pode ilustrar como, a partir de fundamentação filosófica da LA, atividades podem ser desenvolvidas, em qualquer nível escolar, a fim de ressignificar a relação de nossos alunos com as práticas de leitura e de escrita.

O projeto, idealizado pelo então Reitor da Universidade, professor Dilvo Ristoff, consistiu em oferecer a estudantes de graduação a oportunidade de desenvolverem suas habilidades e competências de produção textual. A oportunidade de participar do projeto foi oferecida a estudantes que se encontravam em situação de vulnerabilidade socioeconômica, de todos os 5 *campi* que integram a Universidade.

O *Comunica* constituiu-se em um Laboratório que contribuía, de um lado, para o desenvolvimento da competência de produção textual dos acadêmicos envolvidos no projeto e, de outro, para o registro da vida institucional da UFFS, à medida que os alunos envolvidos eram encarregados de produzir *textos* da esfera jornalística (notícias, reportagens, denúncias etc.) semanalmente sobre as atividades mais relevantes da Universidade. O projeto funcionou da seguinte forma:

- a. Foram selecionados 30 (trinta) estudantes, sendo 10 (dez) para o *Campus* de Chapecó-SC (*Campus* sede) e 05 (cinco) para cada um dos demais *campi*, que receberam Bolsa de Iniciação Acadêmica. Participaram também estudantes voluntários em todos os *campi*.
- b. A equipe de professores foi composta por um coordenador geral, do *Campus* Sede, e por professores-orientadores em cada um dos 5 *campi*;
- c. Em cada *campus*, professores de "Leitura e Produção Textual" orientaram grupos de estudantes, com o compromisso expresso de produzir textos, inicialmente, da esfera jornalística, que tivessem como público preferencial os professores, técnicos e estudantes da UFFS;
- d. Cada estudante ficou responsável pela apresentação de pelo menos um texto de qualidade publicável no informativo da UFFS num determinado dia da semana, impreterivelmente;
- e. Cada estudante tinha o prazo de uma semana para produzir o seu texto;

- f. Os textos eram lidos e avaliados pelo professor orientador, que deu a conhecer os seus comentários ao estudante, para que fosse editá-lo ou reescrevê-lo para a entrega final;
- g. Os textos considerados pelo professor orientador do interesse de toda a UFFS, ou da comunidade de todo um *campus*, foram encaminhados à Diretoria de Comunicação da universidade para análise e possível publicação. Os textos publicados tiveram a sua autoria identificada;
- h. Para os textos não publicados no sítio da UFFS, foi criado um espaço alternativo de divulgação: um *blog* institucional;
- i. Além de produzir o texto semanal, a equipe do projeto participou de atividades formativas, tais como: leituras orientadas, ciclo de debates, oficinas de produção textual.
- k. Semanalmente, foram realizadas reuniões de pauta para definir as temáticas dos textos.

Atuando no Campus Laranjeiras do Sul-PR, coordenamos<sup>4</sup>, em 2010/2, uma equipe composta por 5 alunos: 1(uma) aluna bolsista e 4 (quatro) alunos voluntários. Em um semestre, a equipe produziu cerca de 30 textos publicáveis, sendo 3 deles divulgados no Boletim Informativo da Universidade, distribuído para mais de 4 mil endereços em todo o território nacional, 15 textos postados no *blog* institucional e 1 texto publicado em um jornal local.

Do ponto vista teórico-metodológico, o projeto proporcionou o desenvolvimento das competências comunicativas por meio de situações reais de uso da linguagem, permitindo a superação da artificialidade presente em várias práticas pedagógicas. Além disso, possibilitou que os estudantes se sentissem reconhecidos pelos textos publicados nos veículos da Universidade ou veículos externos, motivando-os a migrarem para textos mais complexos.

Possibilitou, também, tornar o dia a dia da UFFS um objeto de observação e atualização, propiciando aos estudantes melhor conhecer e tornar conhecidos os agentes do ensino, da pesquisa, da extensão e da administração, os seus métodos, técnicas, limites, possibilidades e motivações. A integração desses alunos com a comunidade acadêmica também representou um ponto positivo do projeto, visto que esses alunos se mobilizavam semanalmente para entrevistar professores, alunos e demais funcionários, com o objetivo de colher informações relevantes para as produções.

Outro aspecto interessante foi o fato de os 4 alunos voluntários terem cursado a disciplina Leitura e Produção Textual I, no semestre anterior, com mesmo orientador do projeto, e apresentarem certa defasagem quanto à leitura e produção de textos. Durante a execução do projeto, no entanto, os textos eram de qualidade e com poucas indicações para reescrita, o que nos levou à seguinte conclusão: durante todas as aulas, produzíamos textos, dos mais variados gêneros. No

---

<sup>4</sup> Apenas o segundo autor deste texto atuou no projeto descrito nesta seção.

entanto, os textos eram produzidos e recolhidos para análise; logo, eram produzidos *para* o professor. Já no projeto, os alunos, que trabalharam com os mesmos gêneros estudados em sala de aula, produziam para toda a comunidade acadêmica.

Inevitavelmente, em sala de aula, podemos concluir, os gêneros estudados acabavam por ser reduzidos a *objetos* de ensino, à medida que não foi proporcionada aos alunos a “simulação” da atividade social como um todo. Eles tinham um propósito comunicativo, um “modelo” relativamente estável de produção (considerando aspectos de forma e de conteúdo), mas não tinham interlocutores reais, não tinham um auditório; portanto, também não poderiam assumir nenhuma voz social.

Com a execução do projeto, uma atividade “realmente real”, os alunos rapidamente assumiram uma voz social, tendo o resultado sido surpreendente. Após essa observação, foi aplicada a mesma atividade em outra turma de graduação para verificar, se numa situação real de produção, o nível de envolvimento com o texto aumentaria e, conseqüentemente, se a produção textual apresentaria melhoras.

Os alunos foram convidados a escrever para um jornal local, intitulado *Correio do Povo Paranaense*, com o qual foi feita uma parceria. Em busca de uma situação mais próxima possível da produção de um jornal real (e não fictício, para não parecer atividade “escolar”), duas jornalistas foram convidadas para palestrarem aos alunos, com informações sobre como um jornalista se organiza para a produção de um texto, considerando desde a busca de informações até a revisão final do material. Em seguida, os alunos tiveram o prazo de uma semana para que investigassem temas socialmente relevantes para a comunidade do município de Laranjeiras do Sul (já que o texto seria lido por essa comunidade) e apresentassem um texto.

O resultado foi o mesmo: alunos com graves erros nas produções anteriores, como falta de adequação ao tema, falta de progressão textual, de organização cronológica dos fatos, de concordância verbal etc. produziram bons textos, textos que requeriam poucas correções para publicação. Esse resultado pode comprovar como nossas práticas escolares necessitam ser inseridas em contextos sociais mais amplos, mais próximos das atividades cotidianas da sociedade.

Além de terem sido orientados quanto às questões relevantes para a produção textual (como aspectos gramaticais e discursivos, considerando principalmente a adequação da linguagem ao público, com o que puderam perceber a importância de se utilizar a norma culta, considerando que um público variado de leitores teria acesso ao texto), foram orientados quanto à possibilidade de produzirem textos voluntariamente para o jornal, uma vez que, com a parceria feita, o jornal reservou um espaço permanente para que o público local publique textos a qualquer momento, aprovando a iniciativa do projeto e concordando com a necessidade de os leitores também poderem

atuar como produtores, posto que, se engajados, são os principais observadores do que acontece na sociedade.

## 5. EM SÍNTESE

Parece-nos evidente que a filosofia de Bakhtin pode ser utilizada para direcionar a ação pedagógica. A compreensão (e aceitação) de que a cognição humana é social e historicamente situada nos conduz, inevitavelmente, a abandonar alguns (pre)conceitos reproduzidos nas práticas escolares, como o de acreditar que o fracasso escolar, apontado pelos indicadores nacionais, é responsabilidade do não querer “aprender a aprender” de nossos alunos, ou mesmo, exclusivamente, culpa de professores.

Há uma história brasileira em curso da qual todos (professores e alunos) participam e somos, portanto, efeito dela. Há, por isso, muitos entornos que instauram a relação professor-aluno e que, nesse sentido, acarretam alguns resultados (de fracasso ou de sucesso). Contudo, também podemos agir responsabilmente sobre o rumo da história.

Podemos, em boa medida, contribuir, enquanto professores, para o percurso de seu rumo e ressignificar algumas crenças (como a de que não há nada a fazer pela educação), alguns valores (como o de que professor é “sofredor”) e alguns ritos (como o de não preparar boas aulas em escolas públicas, onde não seremos “vigiados”, cobrados pelos pais ou coordenadores, pois exatamente nesse contexto em que não há quem nos “vigie” é que nossa responsabilidade para com os alunos – que não têm ninguém por eles – multiplica-se).

Se o mundo exterior é o centro organizador de nosso mundo interior, através da e pela linguagem, nós, professores de português, possuímos excelentes condições para o êxito em nossa tarefa de mediar a aquisição da língua escrita: porque conhecemos nossa língua, suas especificidades e seu funcionamento como nenhum outro profissional, e porque podemos, então, utilizar esse conhecimento para incidir sobre o mundo interior de nossos alunos.

Isso parece confirmar a necessidade de organizarmos atividades escolares que fujam da artificialidade escolar, que se aproximem das necessidades sociais mais relevantes. Não apenas para estimular o aluno, mas para que atividades mais reais ressignifiquem suas práticas sociais e que, assim, tenham mobilidade social e não mais representem números negativos nos indicadores nacionais.

As respostas às perguntas feitas no início do texto (Como mediar o processo de aquisição da norma culta – oral e escrita – e não alimentar os indicadores de fracasso escolar? Como incidir sobre esse problema, uma vez que os usos escolarizados da escrita parecem lacunares em vários

entornos, em nível nacional?), à luz da filosofia bakhtiniana presente no escopo teórico da LA, parecem ser a capacitação teórica e filosófica do professor, aliada a um contínuo exercício de elaboração didática.

Esses aspectos, combinados com a noção de que a escola representa um microaspecto inserido num contexto social mais amplo, garantem ao professor uma real noção de seu alcance e de seus limites com a prática docente. Ao que lhe cabe, pois, há muito trabalho a ser feito.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952/53]. p. 261-306.

BAKHTIN, M. [VOLOSHINOV, V. N.]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2002 [1929].

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. O aprendizado inicial da língua escrita: reflexões sobre consciência fonêmica, ações metodológicas e entornos de letramento. In: TREVISAN, Albino; MOSQUERA, Juan José Mouriño; PEREIRA, Vera Wannmacher. (orgs.). *Alfabetização e Cognição*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da Teoria Vigotskiana. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

Equipe Linguagem Pró-letramento – UFSC (2010). *Alfabetização: um breve registro sobre bases teórico-metodológicas do ensino e da aprendizagem da modalidade escrita da língua*. (No Prelo)

FARACO, C. A. O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do Círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Ana Raquel; COUTINHO, Antônia (orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D; HAMILTON, M; IVANIC, R. (orgs.). *Situated literacies*. London: Routledge, 2000.

*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>>. Acesso em: 25 ago. 2010.

KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da linguística aplicada: O traçado de um percurso. Um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998.

MOITA LOPES, L. P. da. Afinal, o que é Linguística Aplicada? Campinas/SP: Mercado de Letras, 1996.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. pp. 253-276.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.