

Universidade do estado do Rio Grande do Norte – UERN
Programa de Mestrado Profissional em Letras



ProfLetras

Unidade Pau dos Ferros

FRANCISCO VAGNER GURGEL MAIA

**AS CONTRIBUIÇÕES DA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM PARA O
ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: UMA PESQUISA-AÇÃO NO PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL**

PAU DOS FERROS
2017

FRANCISCO VAGNER GURGEL MAIA

**AS CONTRIBUIÇÕES DA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM PARA O
ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: UMA PESQUISA-AÇÃO NO PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), do Departamento de Letras Vernáculas, do Campus Avançado “Prof.^a Maria Elisa de Albuquerque Maia” –CAMEAM/UERN para obtenção de título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa

**PAU DOS FERROS
2017**

A DISSERTAÇÃO “AS CONTRIBUIÇÕES DA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: Uma pesquisa-ação no processo de ensino aprendizagem na Educação Fundamental” autoria de Francisco Vagner Gurgel Maia, foi submetida à Banca Examinadora, constituída pelo PROFLETRAS/UERN/Pau dos Ferros, como requisito parcial necessário à obtenção do grau de Mestre em Letras, outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Dissertação defendida e aprovada em ____ de ____ de 2017

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa - UERN
(Presidente)

Prof. Dr. Francisco Vieira da Silva – UFRSA
(1º Examinador)

Prof.^a Dr.^a Rosângela Maria Bessa Vidal – UERN
(2º Examinador)

Prof.^a Dr.^a Rosângela Alves dos Santos Bernardino – UERN
(Suplente)

Dedico a Deus
Aos meus pais

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, por estar sempre do meu lado, orientando-me e dando-me forças para não desistir dos meus objetivos e ideais.

Agradeço a minha esposa, Raflésia Rodrigues Araújo, por ter contribuído diretamente à produção desta dissertação de mestrado.

À minha família que nunca deixou de me incentivar e encorajar, em especial, a minha mãe Maria Luzinete Maia Gurgel e ao meu pai Valter Gurgel de Alencar (in memoriam), por terem me dado educação e os valores nos quais acredito.

A todos os colegas mestrados do PROFLETRAS, meus companheiros com os quais compartilhei experiências e aprendizado.

A todos os professores do PROFLETRAS que participaram de forma significativa na construção do meu conhecimento.

Agradeço, imensamente a minha orientadora, Profa. Dra. Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa, antes de tudo por ter aceitado me orientar, pela compreensão e paciência com as minhas limitações, pelo incentivo, pela confiança, e acima de tudo, por ter me conduzido até aqui.

Agradeço a Escola Municipal João Figueiredo de Alencar e, em especial, a professora de Língua Portuguesa, Vera Ferreira, pelo apoio durante o projeto de intervenção.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos concedida e, também, pelo incentivo a pesquisa.

Eternos agradecimentos, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), por proporcionar aos docentes da educação básica, aprovados no mestrado PROFLETRAS, a oportunidade de fazer parte de sua história e, também, por promover a formação de profissionais competentes, críticos e criativos, para o exercício da cidadania, além de produzir e difundir conhecimentos sistematizados, técnicos e culturais que contribuem para o desenvolvimento sustentável do Brasil.

“[...] a língua não se transmite [...]. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles mergulham na corrente de comunicação verbal e somente quando isto ocorre é que tomam consciência de si e do mundo que os cerca.”

Mikhail Bakhtin

RESUMO

Este trabalho tem como principal objetivo discutir o papel da dimensão dialógica no ensino da linguagem, pensando a formação do sujeito como consequência do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa. Para isso, discutiu-se, nesta dissertação, como essa teoria de Mikhail Bakhtin pode contribuir à melhoria do ensino e da aprendizagem, através do gênero do discurso crônica. Pois, sabe-se que desde as séries iniciais, o ensino da Língua Portuguesa tem sido alvo de preocupações de Governos, de especialistas da área da educação e de professores, por apontar *deficit* na aprendizagem dos discentes, decorrentes do processo de ensino. É notório, que os baixos índices de aprendizagem escolar, também, advém de falhas no sistema público de ensino, devido apoiar-se em um caráter normativo e mecânico no trabalho com a linguagem, uma vez que esse se desenvolve em práticas consideradas tradicionais, não dando ênfase a relação dialógica da linguagem que dá suporte a uma nova postura educacional. Para a fundamentação teórica da pesquisa, utilizou-se estudos sobre a linguagem, embasados nos pressupostos teóricos de Bakhtin (1976, 2009, 2010 e 2011), Martins (1994), Antunes (2007), Montimer e Smolka (2001), Fiorin (1994 e 2006), dentre outros. Quanto aos aspectos metodológicos desta pesquisa, convém enquadrá-la como pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa. Os sujeitos envolvidos nela foram uma professora de Língua Portuguesa e trinta e cinco alunos do 9º ano do ensino fundamental II. Esta pesquisa foi dividida em duas partes: a primeira consiste em uma revisão bibliográfica realizada em livros, artigos eletrônicos e trabalhos acadêmicos através de pesquisa na Internet, que versam sobre o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e sobre a concepção dialógica da linguagem; a segunda, por meio de pesquisa de campo, uma proposta interventiva, em uma escola pública do Ensino Fundamental II da cidade de Juazeiro do Norte – CE, cujos resultados serão discutidos em um capítulo à parte denominado Análise dos Dados. O corpus da pesquisa é composto por trinta produções textuais dos alunos, do gênero do discurso crônica. As conclusões assinalam que a concepção dialógica de linguagem é de extrema importância para nortear o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa e para ressignificar a prática docente em sala de aula, uma vez que abordar gêneros do discurso em sala de aula significa refletir sobre a realidade viva da língua.

Palavras-chave: Concepções dialógicas. Língua Portuguesa. Ensino-Aprendizagem. Bakhtin.

ABSTRACT

The main objective of this work is to discuss the role of the dialogic dimension in language teaching, thinking about the subject's formation as a consequence of the teaching-learning process in the Portuguese Language course. For this, it was discussed in this dissertation how this theory of Mikhail Bakhtin can contribute to the improvement of teaching and learning through the genre of chronic discourse. For, it is known that since the initial grades, Portuguese language teaching has been the subject of concerns of Governments, education specialists and teachers, because they point out a deficit in the students' learning, resulting from the teaching process. It is notorious that the low rates of school learning also arise from failures in the public school system, due to its normative and mechanical nature in working with language, since it develops in practices considered traditional, not giving emphasis to the dialogical relationship of language that supports a new educational position. For the theoretical basis of the research, we used language studies, based on the theoretical assumptions of Bakhtin (1976, 2009, 2010 and 2011), Martins (1994), Antunes (2007), Montimer and Smolka (2001), Fiorin (1994 and 2006), among others. As for the methodological aspects of this research, it is convenient to describe it as a descriptive research, with a qualitative approach. The subjects involved in the study were a Portuguese Language teacher and thirty five students from the 9th grade of elementary school II. This research was divided in two parts: the first one consists of a bibliographical revision carried out in books, electronic articles and academic work through Internet research, which deal with the teaching-learning process of the Portuguese Language and on the dialogical conception of language; the second, through field research, an interventional proposal, in a public school of Elementary School II of the city of Juazeiro do Norte - CE, the results of which will be discussed in a separate chapter called Data Analysis. The corpus of the research is composed of thirty textual productions of the students, of the genre of chronic discourse. The conclusions point out that the dialogic conception of language is extremely important to guide the Portuguese teaching and learning process and to resignify teaching practice in the classroom, since addressing the genres of discourse in the classroom means reflecting on the living reality of the language.

Keywords: Dialogical conception. Portuguese Language. Teaching-learning. Bakhtin.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

FUNDEB	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDEB	Índices de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PB	Prova Brasil
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCLE	Termo de Comprometimento Livre e Esclarecido
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 DIALOGISMO.....	20
2.1 A concepção dialógica da linguagem.....	20
2.2 Dialogismo e ensino	26
2.3 A Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.....	32
2.4 Desafios e avanços no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.....	37
3 O GÊNERO DO DISCURSO	43
3.1 A crônica: definição e características.....	44
3.2 A crônica na disciplina de Língua Portuguesa.....	47
4 METODOLOGIA DA PESQUISA: ENCONTRO DE VOZES.....	53
4.1 Escolha do Tema.....	53
4.2 Local e sujeito da pesquisa.....	54
4.3 Contextualizando a natureza da pesquisa.....	55
4.4 Métodos e procedimentos.....	58
4.5 Sequência didática: uma proposta interventiva no processo de ensino –aprendizagem...59	
4.5.1 Proposta Interventiva: objetivos e procedimentos	63
4.5.2 Módulos Didáticos.....	65
4.5.2.1 Módulo 1.....	65
4.5.2.2 Módulo 2.....	69
4.5.2.3 Módulo 3.....	73
5 5 ANÁLISE DIALÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	74
5.1 O docente e o ensino da linguagem	75
5.2 Ensino dialógico x ensino tradicional	77
5.3 A estrutura composicional do Gênero do discurso crônica	79
5.4 Expressividade discente no gênero do discurso crônica	85
5.5 O gênero do discurso e o ensino dialógico	86
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	94
ANEXOS.....	98

INTRODUÇÃO

A prática de ensino que se evidenciou no ensino fundamental na disciplina de Língua Portuguesa nas últimas décadas no Brasil desenvolveu reflexões e pesquisas sobre a mesma, em decorrência do baixo índice de aprendizagem dos discentes e da metodologia no trabalho docente, ocorridos no processo de ensino-aprendizagem, resultando no insucesso ou fracasso na escola. Esta metodologia, na maioria das vezes, encontrava-se desvinculada da língua utilizada pelos discentes em diferentes situações comunicativas. Tratava-se, portanto, de um ensino prescritivo alicerçado na gramática, detendo-se, principalmente, em conceitos e classificações.

Há décadas, essa abordagem metodológica de ensino não responde as reais necessidades da disciplina de Língua Portuguesa pois rejeita o processo enunciativo da linguagem, por não perceber a importância do outro na constituição do sujeito, sendo a relação entre os seres humanos estabelecida pela linguagem por meio da língua, mas vista de uma perspectiva na qual a interação realizada entre os interlocutores é fundamental para que ocorra o processo interativo, o ensino e a aprendizagem em sala de aula.

Essa abordagem linguística vai de encontro a concepção dialógica da linguagem por se contrapor a ideia de língua como atividade social. Conforme Bakhtin, não se pode concordar com a língua enquanto sistema estável e homogêneo, desvinculado de valores ideológicos, desenvolvida nas necessidades de comunicação, devido sua natureza ser essencialmente dialógica. Portanto, isso seria desacreditar que todas as esferas da atividade humana não estão relacionadas com a utilização da língua.

Desta maneira, pode-se perceber que um dos motivos do fracasso no ensino de Língua Portuguesa, é o ensino da língua centrado na gramática normativa, distante, na maioria dos casos, dos fenômenos sociais de interação verbal. Essa prática se complica ainda mais, quando se desenvolve de maneira aleatória e descontextualizada, pois segundo Bakhtin (2011, p. 261) “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”.

É nesse contexto, de dificuldades no trabalho docente e de baixa aprendizagem discente, que se evidenciam as falhas no sistema educacional brasileiro e, em especial, no ensino de Língua Portuguesa. Comentando sobre as dificuldades de aprendizagem no ensino básico, Bossa (2002) enfatiza que a partir do momento que a escola não proporcionar um ensino de qualidade aos discentes, contribui à formação precária deles por não ser capaz de formar jovens críticos e autônomos quanto às suas análises do mundo que o rodeia.

Consequentemente, não saberão agir frente as dificuldades sociais encontradas, nem tão pouco, poderão agir no sentido de transformá-la. Portanto, como se percebe, a escola que deveria ser lugar de transformação social, contribui para que práticas excludentes no ensino da linguagem se perpetuem no Brasil.

Portanto, é diante desse olhar que as discussões sobre os problemas relacionados ao processo ensino-aprendizagem provocaram uma releitura no sistema educacional, tendo em vista a necessidade de se repensar as Políticas Públicas Educacionais, consequentemente, a função da escola, em razão da melhoria na qualidade do ensino e da formação educacional dos docentes e discentes. O foco da referida discussão está na prática mecânica do ensino de Língua Portuguesa e, em uma abordagem linguística, na maioria das vezes, predominantemente normativa. Isso dá ênfase à forma e à estrutura que, consequentemente, recai sobre as pessoas que participam dessa prática de ensino.

Não obstante, isso contradiz o viés dialógico da linguagem presente na teoria de Bakhtin (2011), pois ele é enfático em sua teoria quando afirma que a língua só existe em função do uso que locutores e interlocutores fazem dela em situações de comunicação, por ser o enunciado formulado pelo falante em situação real de uso, dentro de um contexto social, histórico, cultural e ideológico. Portanto, para ele, quando se desvincula a linguagem da realidade, usando-a apenas como pretexto para decorar regras gramaticais, como se ela fosse apenas um sistema abstrato de normas, está se impedindo que venha à tona uma infinidade de outros sentidos possíveis,

Assim, mediante a concepção dialógica de linguagem, de Mikhail Bakhtin, destaca-se alguns pontos referentes ao ensino de Língua Portuguesa, tais como: a gramática não assegura o desenvolvimento da competência discursiva, não garante ao educando a capacidade de usar a linguagem conforme as exigências de cada interação comunicativa, nem tão pouco pode-se confundir ensino de gramática com ensino de língua, além da língua não ser entendida como algo que está em constante transformação. Desta forma, os gêneros do discurso são ignorados ou trabalhados a parte, de maneira fragmentada, privilegiando a norma culta, desconsiderando a interação verbal dos discursos construídos pelos educandos.

Por essas razões, o ensino de língua precisa ser pensado como prática social de interlocução, de troca, de construção, na qual professores e alunos participem ativamente do processo. Essa leitura revela o próprio *continuum* social de uma comunidade de falantes e, também, mostra que por ser a linguagem uma atividade social, ela se contrapõe à ideia de sistema linguístico homogêneo. Por isso, a sala de aula não pode ser um espaço de

transmissão e recepção de um conhecimento normatizado, e sim, espaço social de procedimentos interacionais.

Por conseguinte, a partir da década de 1980, o sistema educacional brasileiro vem buscando novos caminhos à melhoria na educação no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, a partir das contribuições de autores como: Bakhtin (1976, 2009, 2010 e 2011), Martins (1994), Antunes (2007), Mortimer e Smolka (2001), Fiorin (1994 e 2006), dentre outros. Esses, mesmo que de maneira singular, têm contribuído para que na contemporaneidade ocorram as transformações necessárias no campo da educação, baseando-se em novas metodologias de ensino, novos métodos avaliativos, como também em novas abordagens linguísticas.

No entanto, em muitos casos, ainda observa-se a persistência do ensino homogêneo da língua, desconsiderando sua realidade multifacetada. Desta maneira, a aula de Língua Portuguesa para os discentes tem se fundamentado, prioritariamente, na gramática normativa. Neste caso, a norma padrão torna-se modelo monológico único, não permitindo a leitura da realidade que os cercam, distanciando-os, continuamente, das diversas situações de uso da linguagem. Esse distanciamento dos usos reais e efetivos da língua retarda o processo de ensino-aprendizagem em decorrência de uma realidade educativa passiva e conformista, contradizendo o pensamento de Bakhtin (2011, p. 283): “todo enunciado é um elo na cadeia de comunicação discursiva”. Por ser assim, o mesmo responde a enunciados anteriores e antecipa enunciados posteriores, portanto, não há enunciados fora da interação verbal, há um processo linguístico discursivo em construção que está ligado por elos sequenciais.

Isso, torna-se evidente quando se compreende a linguagem, de acordo com Bakhtin (2009), como um fenômeno eminentemente social, que se contrapõe à ideia de sistema fechado e estrutura rígida, a teoria dialógica tem em seu núcleo o conhecimento do homem de uma forma ampla, que se fundamenta nas suas relações sociais, em um *continuum* vicário.

Neste sentido, o estudo da linguagem dialógica pode favorecer o ensino de Língua Portuguesa de maneira produtiva, contribuindo para uma releitura do processo ensino-aprendizagem na educação brasileira, bem como servir para aprimorar as áreas da leitura, produção textual e gramática, em decorrência da interação que se torna o centro do trabalho docente. Essas ações podem culminar em transformações educacionais condizentes com o que se espera do sistema educacional brasileiro: qualidade na prática docente, desenvolvimento e aprendizagem discente e transformação metodológica de ensino decorrente da nova abordagem linguística.

Desta forma, esse processo procura libertar educadores e educandos das amarras impostas pelos paradigmas inadequados que permeiam, ainda, as diretrizes educacionais e o ensino no Brasil, com o conceito de linguagem instrumentalista¹. Esse olhar fundamenta-se na ressalva de Fiorin (2006, p. 32): “para o autor russo, não há uma neutralidade na circulação de vozes. Ao contrário, ela tem uma dimensão política. As vozes não circulam fora do exercício do poder; não se diz o que se quer, quando se quer, como se quer”. Isso, percebe-se nas instituições sociais, pois não se pode criticar, duvidar, pode-se somente aceitar. São, portanto, formas de silenciamento e estão presentes desde as relações do dia a dia até o exercício do poder do Estado.

Pensando no cenário educacional brasileiro, no qual o conhecimento sistematizado surge como elemento transformador na vida dos docentes e discentes, faz-se necessário que as práticas de ensino de língua portuguesa sejam embasadas em uma perspectiva dialógica da linguagem, por sua natureza: múltipla, complexa e heterogênea. Logo, significativa à vida deles por ser dinâmica e por ter uma função social em decorrência do uso em suas reais situações comunicativas. Nessa perspectiva, encontra-se o dialogismo como característica inerente às práticas discursivas, visto que os enunciados são produzidos em decorrência de inúmeras necessidades, advindas das diversas esferas sociais ou campos da atividade humana nas quais estão inseridos (BAKHTIN, 2011).

No cotidiano escolar, enquanto professor de Língua Portuguesa, observando e vivenciando todas essas divergências no processo ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental II, bem como atrelando a elas as consequências do ensino à vida do educador e do educando e os variados aspectos que interferem no sistema educacional, despertou-se o interesse em compreender quais fatores afligem, de forma arbitrária e consequencial, os professores e os alunos das escolas públicas brasileiras.

Portanto, estudar, pesquisar e redigir, através dos gêneros do discurso e, neste estudo especificamente, através da crônica, embasado na concepção dialógica da linguagem de Mikhail Bakhtin serão os caminhos pelos quais as dúvidas poderão ser respondidas e /ou amenizadas. Por isso, se fez necessário desenvolver esse estudo para poder compreender as principais questões que permeiam o ensino da linguagem e que fatores contribuíram para que o ensino de Língua Portuguesa sofresse *déficit* de ensino-aprendizagem nessas últimas décadas.

¹ Linguagem instrumental: considera a língua como um sistema de signos, e como um conjunto de sentenças, enfatizando sua importância como instrumento de comunicação.

Desta forma, diante da relevância atribuída ao texto nas últimas décadas e aos trabalhos realizados com os gêneros do discurso desde o final do século passado, resolveu-se fazer esta pesquisa utilizando-se de um projeto de intervenção para a partir dele coletar os dados, mediante aplicação de uma sequência didática, devido a mesma auxiliar o trabalho docente na execução dos estudos linguísticos e, também, por ela será executada como instrumento facilitador para os discentes se apropriarem da linguagem. Como, para Bakhtin (2009), há três aspectos que caracterizam o gênero: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, a sequência didática proporcionou aos discentes uma linearidade de estudos, devido ser um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar em sua turma. Portanto, através delas são desenvolvidas atividades de aprendizagem e de avaliação discente.

Logo, diante desta temática: processo de ensino-aprendizagem, surgiram reflexões, por parte dos profissionais da área da educação, acerca das contribuições da concepção dialógica da linguagem, principalmente, diante de um quadro de insuficiências e incompletudes relacionadas ao baixo índice de avaliação do ensino básico, apresentadas por instrumentos oficiais como: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e a Prova Brasil, cujo objetivo é avaliar a qualidade do ensino básico no país.

Entretanto, é possível discutir, através da experiência em sala de aula, que ser professor do Ensino Fundamental II é viver a problemática de que muitos discentes concluem o ensino básico sem conhecimentos básicos na área da leitura, escrita e gramática, o que influenciará em suas relações sociais e, conseqüentemente, resultará na falta de oportunidade de trabalho, na continuidade dos estudos para as séries seguintes, como também, na ascensão social, devido não ocorrerem às relações entre: ensino/vida/ideologia, sempre presentes na linguagem.

Além disso, ao longo dessa jornada, docência na educação básica, estudos e pesquisa de campo, tem-se observado o grande número de alunos que se evadem da escola e, dentre os principais motivos, encontram-se a má qualidade do ensino, a repetência, a dificuldade de conciliar trabalho e estudos e também a influência da formação docente. Sobre esta última temática pode-se visualizar, durante a formação educacional, a ausência de discussões quanto às contribuições da teoria da linguagem de Mikhail Bakhtin no ensino da Língua Portuguesa.

Essa lacuna também pode ser resultado de um modelo de formação hegemônico e das condições nas quais se fundamenta o trabalho do professor na rede básica de ensino.

Nesta perspectiva, surgiram alguns questionamentos que orientaram esta pesquisa:

- ✓ Como se materializa as relações dialógicas no processo de construção do conhecimento do gênero crônica;
- ✓ Quais as implicações de uma proposta interventiva e da concepção dialógica da linguagem para a aprendizagem dos alunos no gênero do discurso em estudo no ensino fundamental II;

Essas questões mobilizaram nossas reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem no ensino de Língua Portuguesa na educação básica. Por isso, frente a experiência profissional e as leituras que se fez sobre a concepção dialógica da linguagem na tentativa de compreender melhor a relação professor-aluno-aprendizagem, desencadeou a necessidade de se aprofundar os estudos nesta área.

Para tentar responder a essas questões, que serão respondidas a partir do seu corpus, textos dos alunos e o questionário docente, foram definidos como objetivos da pesquisa:

Objetivo Geral: Verificar como a concepção dialógica do discurso colabora para a construção do conhecimento do gênero em práticas pedagógicas da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.

Objetivos Específicos:

1. Contribuir para o desenvolvimento da escrita significativa discente, tendo como referência a concepção dialógica da linguagem.

2. Possibilitar ao aluno, através da produção, leitura e análise dos seus próprios textos, a compreensão quanto às diferentes possibilidades de dizer, de diferentes formas, algo ao seu interlocutor de acordo com o contexto, a necessidade e a situação comunicativa em que são produzidos.

3. Discutir, a partir da perspectiva dialógica da linguagem, os fundamentos teóricos implícitos na relação ensino-professor-aluno-aprendizagem na disciplina de língua portuguesa.

4. Analisar as produções textuais (Crônicas) de alunos do ensino fundamental II a partir da perspectiva dialógica da linguagem.

A justificativa para a escolha do tema da pesquisa refere-se à sua relevância para os estudos na área da linguagem, principalmente, no que se refere à necessidade de se repensar o processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Essa preocupação emerge em um contexto no qual se identifica: baixo índice de qualidade no processo de ensino-aprendizagem

na leitura, escrita e gramática podendo influenciar nas demais disciplinas; alto índice de repetição e evasão escolar; e pelo desejo de contribuir para a melhoria no sistema de ensino e, conseqüentemente, para vida em sociedade.

Neste sentido, destaca-se algumas reflexões teóricas empreendidas no contexto de sala de aula sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Brasil e, também, acerca da necessidade de haver uma reestruturação no ensino da linguagem, principalmente no que diz respeito às aulas de leitura, produção textual e gramática, onde o foco continua sendo, na maioria das vezes, o ensino de palavras ou frases desconectadas de sua situação enunciativa.

Como meio de fundamentar, ainda mais, este trabalho buscou-se informações em outras pesquisas desenvolvidas acerca da concepção dialógica da linguagem e sobre o ensino de Língua Portuguesa. Dentre os trabalhos desenvolvidos nessa área destaca-se os de Goulart (2010)², que através deste texto busca-se desenvolver uma abordagem discursiva dos processos de ensino-aprendizagem da linguagem nas aulas de Língua Portuguesa com o objetivo de ampliar a reflexão teórica a partir do estudo de Bakhtin.

Portanto, o que estes trabalhos tem em comum, além da fundamentação teórica, é o olhar voltado para a melhoria na qualidade do ensino na área da linguagem, compreendendo o ensino da linguagem como algo fundamental para o desenvolvimento discente. Scheffer (2008)², que tem em sua pesquisa o objetivo compreender as concepções de alfabetização construídas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de suas práticas discursivas, enquanto espaço de enunciação e de troca, devido a mesma está centrada na constituição do sujeito social e histórico, conteúdo, também, presente no meus estudos. O que há em comum nestes textos são os estudos fundamentados na teoria dialógica de Bakhtin, com a finalidade contribuir à qualidade no ensino na área da linguagem.

Carvalho (2012)³que neste trabalho apresenta e discute algumas reflexões de M. Bakhtin, aplicáveis às práticas cotidianas de ensino de Língua Portuguesa. Trata-se de um levantamento de elementos que orientam uma nova proposta de ensino, mais vinculada à realidade dos falantes, que compreenda a língua e a fala como atividades, como práticas de sentido. Portanto, esse trabalho, assim este, levanta reflexões sobre o ensino da linguagem e, também, fundamenta seus estudos na teoria dialógica da linguagem de Bakhtin.

² SCHEFFER, Ana Maria. Concepções de alfabetização construídas por professoras dos anos iniciais do ens. fundamental: as práticas discursivas como eixo de reflexão. Juiz de Fora (2008).

³ CARVALHO, Ana Paula Lima. (Re)Pensando o ensino de Língua Portuguesa: contribuições teóricas de M. Bakhtin para o cotidiano escolar. Campo Grande, 2012.

Com base nessas leituras, procurou-se aprofundar sobre o conhecimento do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, em especial, sobre o trabalho de leitura, produção textual e gramática no ensino fundamental II, compreendendo as diferentes concepções de linguagem e, também, quais os reais motivos que levaram o sistema de ensino brasileiro a não atingir melhores níveis de qualidade docente e discente.

Para realização da pesquisa buscou-se respaldo nos estudos na área da linguagem, com Bakhtin (2009, 2011) sobre a concepção dialógica e crítica às duas correntes linguísticas, o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista; além de teóricos leitores do mestre russo, tais como: Brait (2008, 2010) que aborda alguns conceitos-chaves da obra de Bakhtin; Faraco (2003) apresenta o pensamento bakhtiniano sobre a linguagem; Tezza (2001) fala sobre uma leitura do pensamento de Bakhtin; Fiorin (2006) aborda conceitos da teoria de Bakhtin.

No campo escolar, Lopes (1992), Bossa (1994), Rojo (2009); Zabala (1998), os PCN's (1998) que trazem as diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa; Scheuwly e Dolz (2004), os quais se voltam para as questões de natureza didática no ensino de Língua Portuguesa; Geraldi (1997), que trata da qualidade e da metodologia do ensino; Chizzotti (2011), Bortoni-Ricardo (2008) sobre a pesquisa qualitativa; Thiollent (2003) e Barbier (2002) sobre a pesquisa-ação; e outros que trazem contribuições também significativas acerca da temática abordada.

O *corpus* desta pesquisa foi constituído por trinta produções textuais realizadas pelos discentes e um questionário aplicado ao docente. A produção dos textos se realizou da seguinte forma: quinze na etapa inicial e as demais na etapa final. A definição do número de crônicas a serem avaliadas estava no plano de aula produzido pela docente, desta forma fez-se melhor seguir essa diretriz, tendo em vista que essa amostragem é um número significativo para a análise desta pesquisa. Todo o trabalho se desenvolveu por meio de uma pesquisa-ação realizada nas aulas de Língua Portuguesa através de uma proposta interventiva, na qual foi aplicada uma sequência didática. Após a última produção textual procurou-se contrastar os textos, analisando-os a partir das mudanças ocorridas, procurando compreender se o trabalho com a proposta interventiva por meio da sequência didática tinha proporcionado para os discentes a melhoria na aprendizagem, em consequência do conhecimento adquirido.

Este trabalho está estruturado em seis capítulos. O primeiro apresenta uma introdução ao tema, os objetivos, a justificativa e algumas informações relevantes sobre a pesquisa e, também, os aportes teóricos adotados. O segundo capítulo trata sobre a concepção dialógica da linguagem, tema sobre o qual está alicerçada esta pesquisa e, também, fala sobre o ensino da língua Portuguesa, evidenciando o trabalho docente em sala de aula, fazendo uma leitura

do processo de ensino-aprendizagem, sistematizando teoria e prática. O terceiro prioriza o estudo do gênero do discurso Crônica, apresentando-o como gênero motivador das práticas escolares da leitura e da escrita. No quarto capítulo apresenta-se a metodologia da pesquisa, a escolha do tema, o local e o sujeito da pesquisa e a proposta interventiva. No quinto capítulo apresenta-se a análise da proposta interventiva, abordando a sua contribuição na aprendizagem discente. No sexto capítulo são realizadas as considerações finais, onde aponta-se as contribuições desta pesquisa para o ensino, em particular para docentes e discentes da educação fundamental, por serem o público alvo do PROFLETRAS. Nela, também, aborda-se aspectos da concepção da concepção dialógica da linguagem vinculado ao processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental II, na Educação Básica do Brasil. Por fim tem-se as referências, os apêndices e os anexos. Enfim, compreende-se que ao falar sobre a concepção dialógica da linguagem e do processo de ensino-aprendizagem no ensino de base, insere-se, primeiramente, a necessidade de se repensar o conceito de Língua e Linguagem que norteia a prática docente nas escolas brasileiras.

2 DIALOGISMO

Este capítulo trata da concepção dialógica da linguagem para o ensino da Língua Portuguesa com base nos conceitos e teorias de Mikhail Bakhtin. E, também, discute o ensino da linguagem no Ensino Fundamental II. Para tanto, focaliza-se alguns aspectos da prática docente, tais como: relação professor, aluno, linguagem e conhecimento. Como também, os desafios e avanços nas últimas décadas na educação brasileira.

A princípio, as contribuições de Mikhail Bakhtin são de fundamental importância para o cotidiano escolar, principalmente no que diz respeito ao trabalho com a Língua Portuguesa. Com relação ao cenário brasileiro, o ensino da Língua Portuguesa desde as séries iniciais até as mais avançadas, tem sido objeto de preocupação de docentes e especialistas educacionais, uma vez que as discussões apontam para um caráter totalmente normativo e mecânico no trabalho dessa disciplina.

2.1 A concepção dialógica da linguagem

As atividades humanas, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com o uso da língua. E, durante muitas décadas os estudos da linguagem estiveram fundamentados em um sistema linguístico estável e constituído por formas independentes da situação social. Mikhail Bakhtin em sua ciência, a teoria dialógica da linguagem, expande as reflexões sobre a língua para além de um sistema de categorias gramaticais abstratas, no qual a língua é tratada como sistema homogêneo, ideal e fechado em si mesmo, sem manter qualquer relação com os aspectos sociais e culturais. Além disso, segundo Bakhtin (2009, p123),

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

Dessa maneira, entende-se que os estudos da teoria dialógica da linguagem, de Mikhail Bakhtin (2009), assegura que a linguagem deve ser estudada como o lugar da interação humana, devido os sujeitos estarem situados historicamente. Pois, segundo Bakhtin (2009, p. 128), 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.

Portanto, a concepção de linguagem desenvolvida por Bakhtin rompe com uma compreensão gramaticalizante⁴ de linguagem fundamentada na concepção estruturalista de Ferdinand Saussure. E mais, ela se fundamenta em um processo histórico-discursivo em que se confrontam o eu e o outro, na visão de que o discurso é categoricamente um ato social e, deste modo, impossibilita o educador e o educando de realizarem uma análise linguística fora do contexto, em decorrência da interação ser constituída de um processo contínuo de criação entre os sujeitos participantes do diálogo. Isso torna-se evidente quando Bakhtin (2011, p. 348), afirma que:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

Nesse sentido, compreende-se que as relações humanas são dialógica. Portanto, a comunicação não é um processo unilateral de emissor para receptor passivo, pois viver é estar em atitude responsiva, em razão da natureza interdiscursiva da linguagem a compreendemos a partir de sua natureza sócio-histórica. Nesta mesma vertente linguística, em comunhão com o pensamento de Bakhtin (2009) cita-se Faraco (2003, p. 107):

Todo o dizer, por estar imbricado com a práxis humana (social e histórica), está também saturado dos valores que emergem dessa práxis. Essas diferentes “verdades sociais” (essas diferentes refrações do mundo) estão materializadas semioticamente e redundam em diferentes vozes ou línguas sociais que caracterizam a realidade da linguagem como profundamente estratificada (heteroglótica) e atravessada pelos contínuos embates entre essas vozes – a infinda heteroglossia dialogizada.

Desta forma, compreende-se que na linguagem não se pode desconsiderar os aspectos sociais, pois ela é carregada de diversas vozes, valores sociais e ideologias, desta maneira os sujeitos envolvidos no processo de enunciação, ato de produção linguística, trazem em si uma teia de múltiplas vozes. Logo, a linguagem sendo social, o sujeito também o é. Assim, é pertinente enfatizar que o dialogismo é um princípio constitutivo da própria vida do homem em decorrência de se viver integrado às relações sociais, dialogando com outros discursos e com o mundo que o cerca. No entanto, segundo Bakhtin (2011, p. 102), a linguagem não atingida pelo contexto,

⁴ Compreensão gramaticalizante: entendimento das regras gramaticais de uma língua, posicionando as suas prescrições como a única forma correta de realização da língua e categorizando as outras formas possíveis como erradas.

Somente Adão mítico desbravou, com seu primeiro discurso, um mundo ainda verbalmente não-dito e pôde evitar totalmente a relação dialógica com vistas ao discurso do outro. Isto jamais ocorreu com o discurso concreto e histórico, que não pode se estruturar de um único modo nem se dirigir a um único ponto.

Portanto, é nessa inter-relação que se manifesta a heteroglossia dialogizada e se desenvolve em diversas esferas da atividade humana, gerando inúmeras modalidades comunicativas a partir do instante em que o eu se relaciona com o outro por meio da linguagem. Essa alteridade é imprescindível para a constituição do sujeito, visto que ele se desenvolve pelo processo de interação social, na e pela linguagem. Por isso Bakhtin (2009, p. 117) afirma que:

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. 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.

Essa relação de mão dupla significa que o mundo social molda o discurso, ao mesmo tempo em que é moldado por ele. Desta maneira, forma-se uma imensa teia dialógica no qual todo e qualquer objeto do mundo interior ou exterior é perpassado pelo discurso do outro.

Logo, Produzir um enunciado é saber apropriar-se dos recursos linguísticos, e isto não significa que as unidades da língua por si sejam dialógicas, pois o sentido da palavra, frase ou oração só ganha força a partir das relações de interlocução, quando tornam-se enunciados. Para Bakhtin (2011, p. 288) “Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva.” Portanto, Cada enunciado constitui um novo acontecimento, um evento único e irrepetível da comunicação discursiva. Ele só pode ser citado e não repetido. De acordo com Bakhtin (2011, p. 300):

O enunciado está voltado não só para o seu objeto mas também para os discursos do outro sobre ele. No entanto, até a mais leve alusão ao enunciado do outro imprime no discurso uma reviravolta dialógica, que nenhum tema centrado meramente no objeto pode imprimir. A relação com a palavra do outro difere essencialmente da relação com o objeto, mas ela sempre acompanha esse objeto.

Portanto, jamais ocorrerá o processo dialógico sem que existam no mínimo dois enunciados e, tudo isso ocorrer, também, da compreensão de que é na relação com o outro que se toma consciência pessoal. Isso remete à ideia de não acabamento da natureza da linguagem

proposta por Bakhtin em decorrência do processo linguístico dialógico que se realiza mediante a palavra do outro. Quando se produz um enunciado, sempre se leva em consideração o interlocutor, devido cada atitude linguística em relação aos sentidos de um texto implica em um processo dinâmico e ativo entre os participantes, devido à enunciação ser o produto da interação de dois sujeitos socialmente organizados.

Segundo Bakhtin (2011, p. 410):

No estruturalismo, existe apenas um sujeito: o próprio pesquisador. As coisas se transformam em conceito (de um grau variado de abstração); o sujeito nunca pode tornar-se conceito (ele mesmo fala e responde). O sentido é personalista; nele sempre há dois (como mínimo dialógico) este personalismo não é um fato psicológico mas de sentido.

Não existe a primeira nem a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentimentos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo.

A partir do instante que Bakhtin coloca o discurso em meio a um *continuum*, fruto de respostas e sedento de respostas, esse está sempre em diálogo, é vivo e constante e, conseqüentemente, relaciona a vida em sociedade, ao mundo, a cultura e a linguagem. Desta forma, ele é único e exclusivo, pois além de jamais se repetir, está sempre situado em um contexto sócio histórico. Desta forma compreende-se, segundo Rodrigues e Pereira (2016, p. 130), que,

A palavra do outro é fundante da existência de cada um de nós. Somos o que somos porque o outro dirigiu-nos sua palavra, enveredou signos na nossa direção, lançou-nos seus sentidos, seu modo de vida, seus quereres. Dizemos que o ser humano passa à geração seguinte as suas conquistas através da educação.

E, tudo isso se faz perceber no processo de enunciação, onde duas pessoas mesmo falando o mesmo assunto, o enunciado não se repete, sempre haverá novos sentidos e, sempre permeará nele vozes sociais. Logo, ao estar constituído de resposta e prenhe de resposta, esse enunciado retoma uma teia de enunciados já ditos e, naturalmente, enseja a outros que estão por vir, eles não ficarão sem respostas, há um diálogo constante entre o já dito e o que há de

vir. Dialogismo entendido aqui como tecido de muitas vozes, condição em que as palavras se entrecruzam e respondem umas às outras.

De acordo com Bakhtin (2010, p. 89):

O discurso vivo e corrente está imediato e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, presente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do 'já-dito', o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo diálogo vivo.

Ao citar a interferência do outro no discurso, Bakhtin (2010) procura demonstrar que a palavra alheia está sempre presente na constituição do enunciado, e isso corrobora à confirmação do caráter dialógico da linguagem. Embora conscientes da existência da relação complexa e natural entre o discurso citante e o citado, a mesma tem sido pouco vivenciada pelas instituições de ensino no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, e pouco abordada pelos compêndios que direcionam o ensino no território brasileiro, tudo isso em decorrência do privilégio do sistema estrutural da língua sobre o aspecto dialógico.

Diante dessa assertiva, é possível entender que as formas de manifestação da consciência não são idênticas, variam de acordo com as relações sociais que o indivíduo estabelece e seu grau de clareza é proporcional ao grau de orientação social em que o sujeito está inserido, ou seja, a percepção das relações sociais só é possível através da linguagem. Portanto, segundo Bakhtin (2009, p. 117), “[...] quanto mais aculturado for o indivíduo, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será seu mundo interior”. Desta maneira, entende-se que a consciência tem origem social, ou seja, é através dela que o indivíduo se apropria da linguagem.

Dessa forma, Weedwood (2002, p. 152) enfatiza que:

[...] Só existe língua onde houver possibilidade de interação social, dialogal. A língua não reside na mente do falante, nem é um sistema abstrato que paira acima das condições sociais. A língua é um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes, é uma atividade social, enunciação.

Sendo a linguagem um dos alicerces que fundamenta o desenvolvimento humano e por ser um fato social, é através dela que os indivíduos se apropriam da realidade e da própria linguagem, tornando-se aptos a compreenderem os fenômenos que os cercam, como também

sendo capazes de agirem em decorrência deste. A constituição desse processo linguístico sócio discursivo forma o indivíduo, deixando marcas em seu discurso, históricas e ideológicas, das relações que foram estabelecidas com o mundo. Assim, o sujeito habitado pelo signo, que tem uma relação indissolúvel com o mundo é naturalmente marcado pelas estruturas que o constituiu. Nesse percurso desenvolve-se o dialogismo, em decorrência de se compreender, na teoria de Bakhtin, que os processos linguísticos, além de determinados pela história, são mediados pela dimensão social, uma vez que os processos linguísticos estão fundamentados na dialogização.

No que se refere à relação sujeitos, discurso e contexto, Bakhtin (1976, p. 4) afirma:

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

Portanto, para Bakhtin, o sujeito participa do diálogo integrado à realidade que o permeia, e o diálogo e o conflito de pontos de vista gerados no contexto do processo dialógico surgem das vozes de diferentes atores sociais em decorrência, segundo Bakhtin (2011, p. 299), de que “cada enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo”. Dessa assertiva depreendemos que o enunciado se realiza contextualmente, na relação com os demais enunciados e, pelo fato da enunciação estar, sempre, situada num contexto sócio-histórico, torna-o único e irrepetível, formado pela multiplicidade de vozes.

Desta maneira, na visão de Bakhtin (2009, p. 98), a relação entre os sujeitos se realiza através de enunciados, ações linguísticas vivas, construídas no sistemático jogo das relações: “[...] na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes, triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc”. De tal modo, a enunciação não é neutra, funciona como suporte das representações ideológicas, ou seja, a linguagem e seu funcionamento estão inscritos e derivados no corpo social, e só na injunção de ambos é que os sentidos podem ocorrer.

Nessa formação sistemática e complexa das relações enunciativas humanas é que se compreende o dialogismo, processo de interação verbal constante. Tudo isso em decorrência de sua natureza contextual, ligada ao cotidiano social do sujeito. Logo, sobre o que se refere a linguagem, tudo ocorre no momento da ação interativa entre enunciador e enunciatário, devido ser ela: dinâmica e social (BAKHTIN, 2009). De acordo com Brait (2010, p. 65),

As noções enunciado/enunciação têm papel central na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano justamente porque a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discurso nela envolvidos.

Isso ocorre porque, nessa teoria, valores e saberes se manifestam através de enunciados, ou seja, o dito se realiza num processo de enunciação concreta. Portanto, não são apenas as estruturas linguísticas que determinam a linguagem. Nas palavras de Bakhtin (2009, p. 127) “A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”.

Enfim, faz-se necessário admitir que, ao intitular o dialogismo como princípio constitutivo da linguagem, Bakhtin traçou um novo caminho para os estudos linguísticos. Esse, com uma postura inovadora, em decorrência da abertura do espaço para a consideração da voz alheia que permeia naturalmente o discurso do eu e, conseqüentemente, contribui para o *continuum* das relações sociais linguísticas, uma vez que os fatores extralinguísticos devem ser levados em conta. Portanto, isso contraria os estudos linguísticos que fundamentaram o ensino de Língua Portuguesa no Brasil no século XIX e XX e, até o início do vigente.

Portanto, torna-se imprescindível, na educação brasileira do século XXI, políticas públicas educacionais, voltadas para um processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, desde as séries iniciais, que mantenha uma relação harmônica com o uso da língua nas situações concretas de comunicação. Para aprofundar e sistematizar este estudo o próximo capítulo abordará questões sobre o ensino, sob a ótica da concepção dialógica da linguagem, tentando compreendê-la no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

2.2 Dialogismo e ensino

O ensino da Língua Portuguesa com base no conceito e teoria bakhtiniana, a partir do processo dialógico da linguagem, não tem ocorrido frequentemente na disciplina de língua portuguesa, uma vez que este trabalho, ensino e estudo da linguagem, devem extrapolar o conteúdo verbal e ter um nova perspectiva a respeito dela e de sua sistematização. A princípio, devido a sua dimensão social, por existir a necessidade de situar os sujeitos participantes do discurso no seio social de uma determinada comunidade de falantes, em razão da unicidade e do contexto serem premissas fundamentais para que ocorra a realização da dialogização. Em adição a isso, pelo indivíduo não ter acesso direto à realidade, pois essa relação é sempre mediada pela linguagem.

A respeito desse aspecto, Tezza (2011, p. 283) afirma que:

[...] eu só posso imaginar-me, por inteiro, sob o olhar do outro; pelo princípio dialógico [...] a minha palavra está inexoravelmente contaminada pelo olhar de fora, do outro, que lhe dá sentido e acabamento [...] no universo bakhtiniano nenhuma voz, jamais fala sozinha. E não fala sozinha não porque estamos, vamos dizer, mecanicamente influenciados pelos outros – eles lá, nós aqui, instâncias isoladas e isoláveis – mas porque a natureza da linguagem é inelutavelmente dupla [...].

Desta forma, o princípio dialógico da linguagem serve de orientação para a proposta de ensino de Língua Portuguesa, diferente da língua como paradigma, pois ela resulta de um processo histórico-discursivo em que se confrontam o eu e o outro, ou seja, o sujeito com suas experiências sociais. Destarte, para entendê-la e discuti-la na escola deve-se partir da esfera social, numa concepção dialógica da linguagem que alie a esse processo de ensino-aprendizagem, professor e aluno, escola e comunidade para que se evidenciem as diferenças entre língua e linguagem.

A partir da década de 70, o processo de ensino-aprendizagem no Brasil tem gerado inúmeras discussões a respeito das políticas públicas de ensino, em decorrência do baixo índice de aprendizagem dos educandos, como também pela abordagem metodológica dos docentes em sala de aula. O eixo central dessa discussão na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental tem se alicerçado, na maioria das vezes, no não domínio da leitura e escrita por parte dos educandos, conseqüentemente, a não criação das possibilidades para sua produção ou construção de conhecimento atuam como fator de exclusão discente. Essa problemática atinge, também, as demais áreas do conhecimento científico, disciplinas do ensino de base, devido essas deficiências não permitirem aos alunos a apropriação de novos conhecimentos.

Todavia, como o núcleo dessa discussão vincula-se à abordagem normativa e mecânica do ensino de Língua Portuguesa e pelas instituições de ensino, em sua maioria, ter desconsiderado a realidade multifacetada da língua, é que se busca através da teoria bakhtiniana da linguagem, elementos teóricos que proporcionem ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa uma ressignificação do ensino, a fim de solucionar, ou pelo menos minimizar essa dura realidade.

Isso significa que, na teoria de Bakhtin, o ensino de língua não pode estar somente pautado em um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas, sobretudo, vinculado à realidade dos discentes. Tudo isso fica evidente, quando Bakhtin (2009, p. 131-132) afirma:

1. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica que só pode servir a certos fins teóricos e práticos particulares. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua.
2. A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores.
3. As leis da evolução linguística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução linguística são essencialmente leis sociológicas.
4. A criatividade da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica.
5. A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social.

Nesta assertiva, Bakhtin orienta para uma nova proposta linguística, essa relacionada à realidade dos sujeitos, que supera as práticas educacionais tradicionais, devido a enunciação ter caráter social. Para Bakhtin, os representantes do Subjetivismo idealista compreendem o ato de criação individual da fala como realidade essencial da língua, já os representantes do objetivismo abstrato desconsideram as formas linguísticas individuais do sujeito, pois o sistema da língua estabelece-se independente de todo ato criativo e subjetivo dos indivíduos. Ele, Também, ressalva que: “[...] A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta [...]” (BAKHTIN, 2009, p.128).

Dessa forma, torna-se evidente que as relações linguísticas humanas se realizam por enunciações e essas são ações que se desenvolvem no sistêmico campo social. Por isso, nos estudos linguísticos da concepção dialógica da linguagem, evidencia-se que “todo enunciado é um elo da cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 289). Disso depreende-se que produzir linguisticamente é agir em relação ao outro e, também, sobre a própria língua. Enfatizando a importância da construção dessa cadeia complexa de outros enunciados, Bakhtin (2011, p. 297) explica que em uma atividade discursiva:

Os próprios limites dos enunciados são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros.

Deste modo, torna-se evidente que os enunciados possuem uma padronização historicamente construída e que esse fato é de extrema relevância no processo de ensino e de aprendizagem na área da linguagem, pois oferecem elementos necessários à compreensão da relação dos indivíduos com a língua. Esse paradigma não retira da linguagem sua realização intrinsecamente social, pois não é o sistema rígido da língua, sua estrutura que a fundamenta e a consolida. E sim, os fatores comuns ao processo de comunicação enunciativa, tais como o

contexto em que estão inseridos os sujeitos do discurso e os meios sociais, pois é no desenvolvimento da linguagem que se evidenciam valores, destacando-se posições políticas e ideológicas, classe social, valores, cultura, entre outros, trata-se, portanto, de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma.

De acordo com Bakhtin (2011, p. 282-283):

A língua materna - a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical - não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. 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 juntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas).

Ressalta-se, no entanto, que no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, na educação de base, o método de trabalhar a oralidade, a leitura e/ou a escrita é, antes de tudo, uma experiência linguística, voltada para o exercício social da língua, uma vez que é por meio dela que os discentes se estruturam enquanto cidadãos de direitos e deveres.

Por isso, a instituição escola, de educação fundamental, não pode transformar o ensino de Língua Portuguesa em aula de gramática, pois quando ela desenvolve sua prática de trabalho pautada, exclusivamente, no ensino da norma padrão torna-se excludente e opressora, em razão da abordagem monológica da língua não permitir aos aprendizes a compreensão do mundo que o cerca e, também, a leitura da dimensão político-social para além dos muros da escola. Essas assertivas, tornam-se evidentes para o ensino da linguagem no processo de ensino-aprendizagem a partir do momento que Bakhtin (2011, p. 289) distingue enunciado e oração, quando diz:

A oração como unidade da língua, à semelhança da palavra, não tem autor. Ela é de ninguém, como a palavra, e só funcionando como um enunciado pleno ela se torna expressão da posição do falante individual em uma situação concreta discursiva na comunicação da vida real.

Nessa abordagem, Bakhtin (2011) enfatiza seu posicionamento, opondo-se a linguística da língua. Essa, sujeita a aspectos formais e prescritivos, que serve apenas à decifração de uma língua morta, não aprendida a partir das interações sociais.

Por isso, depreende-se que a teoria dialógica da linguagem de Bakhtin (2009, p. 111) contraria a diretriz linguística monológica, quando assegura que: “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar”. Portanto, as relações dialógicas não podem ser reduzidas às réplicas de um diálogo real, devido elas não poderem ser reduzidas a analogias meramente lógicas, pois são realidades linguísticas heterogêneas e complexas. Em comunhão com esse pensamento Bakhtin (2009, p. 99) afirma:

A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida. [...] A separação da língua de seu conteúdo ideológico constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato. Assim, a língua, para a consciência dos indivíduos que a falam, de maneira alguma se apresenta como um sistema de formas normativas. O sistema linguístico tal como é construído pelo objetivismo abstrato não é diretamente acessível à consciência do sujeito falante, definido por sua prática viva de comunicação social.

Logo, percebe-se que o trabalho com a linguagem, na disciplina de língua portuguesa, pautada na transmissão de regras e conceitos presentes na gramática da língua não responde as reais necessidades linguísticas dos educandos e, também, dificultou a transformação social no Brasil, em decorrência do tradicional ensino descritivo fundamentado na teoria dicotômica de Saussure.

Para Bakhtin (2009), todo procedimento abstrato, para se legitimar, deve ser justificado por um propósito teórico e prático preciso. Uma abstração pode ser fecunda ou estéril, útil para certos fins e determinadas tarefas e não para outras. No caso da educação brasileira, o formalismo linguístico foi condenável em razão da exclusão do uso efetivo da linguagem e porque estava centrado apenas nos aspectos formais da língua, não atendendo a realidade social do educando, devido não compreender, segundo Rodrigues e Pereira (2016, p.130) que,

Qualquer palavra, qualquer texto, qualquer enunciado só tem vida com outro enunciado, com outra palavra, com outro texto. Apenas quando as palavras se tocam é que aflora a sua vida. Esse contato entre textos na verdade é um contato entre sujeitos falantes e expressivos. Não é apenas um contato mecânico de palavras e textos, mas sim um contato vital, existencial, vivencial entre pessoas que falam, que alternam atividades com textos, enunciando pontos de vista, valores e posições.

Pensando dessa forma, tem-se um sujeito permanentemente inacabado, marcado pela relação dialógica da linguagem estabelecida no contexto social, local no qual se compartilha

experiências, conhecimentos e valores que se alteram continuamente. Portanto, faz-se necessário compreender a necessidade de reformular a abordagem do ensino da gramática em sala de aula, todavia, de uma maneira funcional, isto é, fazendo com que os discentes passem a conhecê-la como um documento de consulta às dúvidas que se tem sobre o agir em relação aos padrões normativos da escrita e não como explicadora estática dos fatos linguísticos.

Deste modo, potencializando-a como instrumento mediador do processo de ensino-aprendizagem da norma padrão. Assim, o processo de ensino-aprendizagem fundamentado na perspectiva da linguagem bakhtiniana proporciona uma integração entre os aspectos linguísticos e discursivos, indo, por conseguinte, além da materialidade do texto, proporcionando aos educandos conexões com conhecimentos intratextos e extratextuais em decorrência de seus conhecimentos prévios e de mundo.

Diante da concepção dialógica da linguagem de Mikhail Bakhtin, é possível sistematizar uma proposta de metodologia de ensino pautada na interação entre os sujeitos, a partir da natureza discursiva associada ao ensino da Língua Materna. Essa deve relacionar-se aos objetivos de ensino da língua. Deste modo, a forma como o professor irá abordar os conhecimentos sistematizados na prática de ensino de Língua Portuguesa poderão contribuir assiduamente para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Caso contrário, de acordo com Geraldi (2005, p. 89):

O sujeito se anula em benefício da função que exerce. Quando o tu-aluno produz linguisticamente, tem sua fala tão marcada pelo eu-professor-escola que sua voz não é voz que fala, mas voz que devolve, reproduz a fala do eu-professor-escola. Essa artificialidade do uso da linguagem compromete e dificulta, desde sua raiz, a aprendizagem na escola de uma língua ou da variedade de uma língua.

Consequentemente, poderá ocorrer, além do descrédito no ensino, uma estagnação no processo de aprendizagem na área de leitura e produção textual que poderá acarretar em exclusões e/ou repetências no sistema de ensino. Esse fracasso escolar pode, também, estar associado à formação docente, em decorrência de como o professor concebe a linguagem, pois a metodologia de formação norteia o que se ensina.

Assim, Geraldi (1997, p. 40) afirma que:

[...] antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política - que envolve uma teoria da compreensão e interpretação da realidade com os mecanismos utilizados em sala de aula.

Acredita-se que o conhecimento sistematizado, mediado pelo professor, precisa atender a realidade social de seus educandos, como também, faz-se necessário saber utilizar materiais linguísticos adequados no processo de ensino-aprendizagem, pois, segundo Bakhtin (2010, p. 256), “essa orientação social é uma das forças organizadoras vivas que, junto com a situação da enunciação, constituem não só a sua forma estilística, mas também sua estrutura gramatical”, ou seja, qualquer interação verbal se desenvolve na forma de intercâmbio de enunciações, conseqüentemente, esse conjunto sistematizado de saberes amplia a responsabilidade e o campo de atuação docente e esses novos domínios são necessários à formação dos educandos brasileiros, mesmo sabendo que há pontos de tensão no jogo das próprias políticas públicas vigentes.

Em consonância com o conteúdo mencionado anteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) (BRASIL, 1998, p. 24) enfatizam:

A língua é um sistema de signos históricos e sociais que possibilitam ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, apreendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesma.

Dessa forma, tanto a concepção dialógica da linguagem, de Mikhail Bakhtin, quanto os documentos que orientam os professores, PCNs, trazem a concepção de linguagem como interação social. Portanto, cabe ao Estado, através de políticas públicas, e de treinamentos contínuos dos seus membros: diretores, coordenadores e professores, tornar a educação um celeiro de oportunidade e de transformação de nossa sociedade. Uma vez que na prática docente, cada vez mais, é possível perceber a linguagem como problema central do processo de ensino-aprendizagem.

Com o intuito de aprofundar-se sobre o tema ensino, o próximo capítulo tratará com mais detalhes sobre o mesmo, focalizando os desafios de ensinar a língua portuguesa e, também, sobre os fenômenos relacionados à linguagem. Estudos realizados a partir de Bakhtin (2009 e 2011), Fiorin (2006) Martins (1994) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa – PCNs (1998).

2.3 A Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II

A reflexão sobre o ensino na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental tem levado muitos educadores a pensar como as aulas de linguagem podem ser construídas

em sala de aula de maneira interativa e participativa com os educandos, e qual a importância de se pensar sobre esse tema. Segundo os PCNs de Língua Portuguesa (1998, p. 20), “O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social.”

Portanto, o conhecimento ensinado em sala de aula deve auxiliar o educando nas práticas sociais, pois a língua e a sociedade são indissociáveis e, segundo Rodrigues e Pereira (2016, p. 131), “a identidade se constitui com o outro, num jogo de alteridade”. Portanto, a partir dessa percepção o sujeito reconhece sua relação com o outro e, conseqüentemente, passa a compreender os sentidos que as ações linguísticas dos sujeitos podem gerar nos respectivos contextos. Tudo isso se evidencia nas palavras de Mikhail Bakhtin (2011, p. 373) no instante em que ele afirma que,

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe), etc. e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão à formação original da representação que terei de mim mesmo.

Sendo assim, para se praticar a docência em sala de aula na educação básica, é essencial que o professor entenda as concepções de linguagens comuns a sua práxis, pois se faz necessário saber os objetivos do ensino de Língua Portuguesa no ensino básico. Isto é, precisa-se que ele defina a concepção de linguagem que defende para que assuma uma postura coerente no que se refere à metodologia de ensino, às atividades selecionadas e à própria organização e condução das ações pedagógicas, com vista a atuar com o aluno, promovendo uma aprendizagem significativa que vise prepará-lo para a realidade que o cerca.

Em uma instituição de ensino, desde os anos iniciais na educação básica, pensar o processo de ensino da Língua Portuguesa pressupõe a elaboração de inúmeras situações, tais como planejamento das aulas, linguagem e didáticas para auxiliar os discentes a desenvolverem capacidades fundamentais ao seu crescimento cognitivo, capaz de proporcionar-lhes maturidade intelectual e autonomia. Portanto, mediante esse olhar, nas aulas de Língua Portuguesa, ensinar Gramática, leitura e produção textual ultrapassa a metodologia da transmissão do conhecimento, devido à necessidade de inserir os educandos numa realidade que os envolvam em práticas sociais das áreas acima citadas, e que elas contribuam num *continuum* educacional para o desenvolvimento da aprendizagem, como

também à reflexão dos mesmos, observando a relação língua, sociedade e seu uso no ambiente escolar ou fora dele.

Desta forma, as atividades desenvolvidas em sala de aula na educação básica devem proporcionar aos discentes uma aproximação real com a língua para que ela possa contribuir durante toda a vida deles, visto que, esses possam entender a linguagem como forma de interação social.

Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa PCNs BRASIL, (1998, p. 20) orientam para essa leitura que a:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas 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.

Logo, é possível entender que, diante das diferentes esferas sociais, adequar-se à realidade que permeia os educandos, torna-se ajuste de suma importância no processo de ensino-aprendizagem, em virtude da necessidade de não os tornar meros repetidores de nomenclaturas e conceitos pré-estabelecidos. Deste modo, é dever do Estado, através de políticas públicas nas instituições de ensino básico, proporcionar a esses uma educação que vá além dos muros da escola. Por consequência, fica a cargo da disciplina de Língua Portuguesa promover o ensino da linguagem, relacionando-a as demais disciplinas e as práticas sociais.

No início da vida escolar, toda criança possui domínio da linguagem capaz de proporcionar-lhe a inserção na escola, esse é o resultado de um processo natural no seio de sua família e de sua comunidade. No entanto, cabe à instituição de ensino promover aos discentes o domínio sobre a linguagem oral e escrita, em razão do papel que ela desempenha na sociedade, na comunicação e no desenvolvimento das aprendizagens escolares. Assim sendo, por implicar no desenvolvimento cognitivo dos mesmos, consequentemente, nas formas de apreensão do mundo, é essencial à formação do sujeito. Tudo isso é evidente na afirmação de Martins (1994, p. 92):

Saber ler e escrever, já entre os gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente a sociedade, no caso à classe dos senhores, dos homens livres.

Como se observa, o domínio dessas duas ciências, leitura e escrita, desde os gregos já tinham grande importância e, de acordo com o autor, proporcionava aos educandos possibilidades de ampliar seus conhecimentos e desenvolver suas potencialidades intelectuais, além de possibilitar o desenvolvimento da expressividade e contribuir para a formação de cidadãos participativos.

Visando à melhoria na qualidade do ensino no Brasil, desde a década de setenta do século XX, os objetivos das políticas públicas, além da inserção de todos jovens na educação básica, tem sido a melhoria na qualidade do ensino. Mas, essa política trouxe para as instituições de ensino discentes e docentes brasileiros, naturalmente, heterogêneos em diversas áreas, tais como, social, cultura e, em especial, linguística. Esses fatores, além das diretrizes educacionais e das didáticas de ensino, contribuíram para o fracasso no sistema educacional até o presente momento, em razão, também, de uma prática de ensino normativa, orientada para o domínio da metalinguagem, centrada, apenas, na transmissão de conhecimentos estáticos.

Como crítica Bagno (1999, p. 149) afirma que:

A gramática tradicional permanece viva e forte porque, ao longo da história, ela deixou de ser apenas uma tentativa de explicação filosófica para os fenômenos da linguagem humana e foi transformada em mais um dos muitos elementos de dominação de uma parcela da sociedade sobre as demais.

Portanto, de acordo com a citação, ao se analisar a função da gramática nas instituições de ensino constata-se que a mesma desenvolveu um papel massificante em nossa sociedade ao legitimar o ensino de uma língua padrão e homogênea que determinou o certo e o errado na área da linguagem e influenciou diretamente na formação do sujeito social. Nesta diretriz o ensino da Língua Portuguesa era alicerçado na teoria Estruturalista de Ferdinand Saussure, um sistema linguístico homogêneo, no qual os fatos linguísticos, através de exercícios estruturais normativos, morfológicos e sintáticos, eram internalizados, priorizando, dessa forma, a norma padrão da língua.

De acordo com Antunes (2007), o ensino normativo da língua “justificou-se” pela ingênua concepção de que, ao ensinar gramática na escola, estava-se ensinando a língua. Sendo que a gramática é apenas uma das partes da língua e não a própria. Desta forma, “[...] restringir-se, pois a sua gramática é limitar-se a um de seus componentes apenas. É perder de vista sua totalidade e, portanto, falsear a compreensão de suas múltiplas determinações” (ANTUNES, 2007, p. 41).

Essa crítica à prática docente e aos resultados obtidos no ensino de língua portuguesa nas últimas décadas fundamenta-se na formação docente inadequada no curso de Letras, pois em decorrência deste fator torna-se quase que natural o ensino de Língua Portuguesa na educação básica pautado na Gramática normativa. É uma espécie de causa e consequência do processo de ensino-aprendizagem linguística, pois desconsideram a realidade multifacetada da língua e impõem a transmissão de regras e conceitos. Este problema prescinde, também, do fato de ver-se sempre a prática de ensino de linguagem alicerçada à teoria estruturalista e/ou a questões etimológicas. Segundo Oliveira (2003, p.60), isso ocorre por consequência da organização curricular dos cursos de Letras que:

Obedece a uma certa visão, ainda dominante, de que os conteúdos necessários para formar professores de língua materna cingem-se ao domínio da língua entendida como sistema estruturado e normativo. Visões que a nosso ver, infelizmente, ainda povoam o imaginário coletivo da sociedade, nela incluídos os intelectuais, pesquisadores, professores e professoras.

No entanto, mesmo com essa contrariedade sistêmica, nas últimas décadas ocorreram algumas mudanças no que tange o ensino da língua no Brasil provocada pela influência de conhecimentos desenvolvidos nas ciências linguísticas, em virtude da mudança de paradigmas, em que Bakhtin é um de seus interlocutores, objetivando uma concepção dialógica da linguagem, que toma o sujeito do discurso como centro da atenção e da ação, prova disso é que no final do século XX, os PCNs (1998, p. 24) adotam uma perspectiva sociointeracionista da linguagem. Segundo essa perspectiva,

A língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só conhecer as palavras mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

Portanto, o documento se fundamenta contrário ao ensino da gramática prescritiva. E, também neste período os gêneros foram tomados como objetos de ensino da Língua Portuguesa, conseqüentemente, tornaram-se referência para uma nova abordagem de ensino, essa mais próxima da realidade linguística do educando, por ensinar-lhe diferentes saberes e formas de comunicação. Desta maneira, através desta nova diretriz educacional revela-se que o ensino de língua realizado de forma interativa é fundamental para que o aluno desenvolva sua competência comunicativa, interagindo com o contexto social e histórico.

Assim, o ensino de Língua Portuguesa, desde a educação básica, realizar-se-á na prática interativa, mediada por um processo discursivo de organização do pensamento simbólico, característica de uma sociedade reflexiva. Por isso, a concepção dialógica linguística deve nortear a natureza social e interativa da linguagem em oposição às concepções tradicionais. Mas, provavelmente, pelo fato de os educandos não vivenciarem na educação básica o ensino da Língua Materna como elemento de interação social, apresentem problemas no aprendizado e, também, de compreensão das estruturas linguísticas. Isso é o que se percebe nas instituições de ensino no Brasil, em decorrência dos trabalhos desenvolvidos pelos docentes, fundamentados em suas práticas pedagógicas no conhecimento empírico, interligando conhecimentos, métodos novos adaptados aos tradicionais procurando adequar as necessidades e limitações dos educandos ao meio social, que nem sempre conseguem atingir as metas prefixadas mesmo sendo norteados pelos descritores⁵.

Enfim, entende-se que o ensino de Língua Portuguesa, na educação básica, envolve diferentes concepções de linguagem e essas direcionam as práticas pedagógicas dentro e fora de sala, tais como as políticas públicas, a metodologia de ensino e a abordagem linguística. Logo, a partir do instante que não há, por parte dos docentes, um caminho sistematizado a seguir, o ensino de Língua Portuguesa não promoverá a mudança qualitativa no processo de ensino-aprendizagem que tornará o ensino instigante e os educandos reflexivos.

2.4 Desafios e avanços no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa

Há décadas que Ministério da Educação e Cultura (MEC) vem avaliando o nível de desenvolvimento educacional dos discentes através de sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem, tais como: SAEB, Prova Brasil, SPAECE, para sondar acerca das potencialidades e dificuldades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e, também, para adquirir subsídios para que os responsáveis das ações educativas possam tomar decisões, visando ao seu aperfeiçoamento. Atualmente, todas as etapas e níveis de ensino, exceto a educação infantil, sofrem avaliação padronizada, organizada e centralizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) órgão ligado ao MEC. No entanto, mesmo ocorrendo pequenos avanços na qualidade do ensino e na aprendizagem discente na educação brasileira, vem sendo realizados

⁵ Em Língua Portuguesa (com foco em leitura) são avaliadas habilidades e competências definidas em unidades chamadas descritores, agrupadas em tópicos que compõem a Matriz de Referência dessa disciplina.

questionamentos sobre a qualidade educacional pelo próprio Ministério da Educação e pela sociedade brasileira em geral na área de Linguagens e Códigos.

Os desafios na área da educação, em especial, são: a evasão escolar, causas das reprovações na disciplina, dificuldades de aprendizagem dos alunos no uso da língua escrita, produção de textos orais e escritos, leitura, interpretação, gramática, análise de livro didático, norma padrão, variedades linguísticas, relação professor-aluno, programas de ensino, metodologias de ensino, formação do professor, modelo tradicional de ensino, concepções de língua e linguagem, entre tantos outros. Já os avanços ocorridos foram: mudança nas políticas públicas educacionais, que está surtindo efeito lentamente, preparação contínua do professor, adequando-os a uma nova realidade e, também, a uma nova abordagem linguística, conseqüentemente, a dinâmica em ser professor torna-se mais complexa, mas não menos prazerosa.

A princípio, pode-se salientar que essa discussão em torno da qualificação do processo de ensino-aprendizagem na educação brasileira só irá tomar corpo quando o professor, através de sua atualização contínua, entender e puser em prática uma concepção de linguagem que direcione e estructure o seu trabalho docente, sendo a mesma dialógica e heterogênea. Essa diretriz deve proporcionar para a área da linguagem uma base sólida, em decorrência de se tornar o elemento central e determinante do processo pedagógico no ensino de Língua Portuguesa.

Assim, o docente em face dos objetivos pertinentes a sua área de trabalho tenha capacidade de refletir sobre sua didática de ensino, abordagem dos conteúdos e, também, as relações humanas, levando em consideração o contexto histórico e social dos educandos, conseqüentemente, embasado em uma teoria linguística com suporte teórico e metodológico para agir frente aos obstáculos que lhe são peculiares, pois terá consciência de que uma concepção de linguagem intermedeia o seu processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa. Frente a essa assertiva, relação professor-aluno-conhecimento, no movimento dialógico dos enunciados em sala de aula é que os valores são construídos.

Portanto, oposta a concepção de linguagem que foi trabalhada durante quase todo o século XX no Brasil, essa que ficou restrita ao processo interno de organização do código e que privilegiou a forma, o aspecto material da língua. Travaglia (1997, p.22) ratificou essa afirmação ao dizer que:

Essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização - na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky). Isso fez com que a Linguística não considerasse os interlocutores e a

situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista - que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua - e que separa o homem no seu contexto social.

Logo, nessa concepção de linguagem, o discente assume uma posição de assujeitado e, também, de decodificador linguístico. Frente a essa metodologia normativa, linguística da língua, Bakhtin (2009, p. 127) diz “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas”. Desta forma criticou o processo de ensino-aprendizagem, por ter ciência de que cada momento social e histórico demanda uma percepção de língua, de mundo, de sujeito, demonstrando o caráter dinâmico da linguagem no meio social em que atua. Por isso, faz-se necessário entender que no mundo contemporâneo a cada dia é cobrado mais competência e habilidade dos protagonistas do sistema de ensino, docentes e discentes.

No entanto, o sistema educacional de políticas públicas e, diretamente, a escola têm papel fundamental nesse processo, e o professor, qualificado ou não, é o mediador do conhecimento sistematizado. Todavia, ele nem sempre disponibiliza de recursos adequados, nem tão pouco, na maioria das vezes, teve uma formação acadêmica qualificada.

Portanto, para que se modifique o processo de ensino-aprendizagem e ocorram transformações na educação básica, ao se trabalhar a Língua Portuguesa, deve-se, primeiro, compreender, seja pelas diretrizes educacionais e/ou pelos docentes, que a sala de aula é um lugar de interação verbal, lugar onde a relação entre sujeito se realiza de acordo com Bakhtin, através de enunciados orais e/ou escritos e que eles se materializam pelo processo de enunciação, que tem caráter essencialmente social.

Segundo Bakhtin (2009, p. 35-36):

[...] na vida, agimos assim julgando-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente à nossa própria consciência: assim, levamos em conta o valor conferido ao nosso aspecto em função da impressão que ele pode causar em outrem [...].

Como se observa, é nessa relação discursiva dialógica que se fundamenta o olhar no mundo, e o indivíduo toma consciência do que se é. Isso implica diretamente no ensino de Língua Portuguesa em detrimento da linguagem se realizar no meio social no qual está situado o educador e o educando.

Logo, percebe-se que no processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica a enunciação é fator central. De acordo com Bakhtin (2009, p. 116):

A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada a um interlocutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver um interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado.

Destarte, para o autor a enunciação se realiza através da construção dos enunciados e, esses sob a orientação da palavra do outro. E, tudo isso se realiza no ensino de Língua Portuguesa em decorrência do processo de interação, ensino-aprendizagem que se constrói por meio da linguagem. Desta forma, o discente vai se constituindo, frente a diferentes vozes presentes em sala de aula. Devido ser neste espaço que as interações discursivas entre professor e aluno se realizam e onde as diferentes linguagens devem interagir, pois o conhecimento sistematizado transmitido pelo docente não pode e nem deve ser tomado como única forma.

Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de um trabalho docente que valorize a formação linguística e histórica discente, pois o aprendizado com a linguagem se dá por meio do uso que fazemos dela historicamente na interação (oral ou escrita) que estabelecemos com o outro. Esta concepção é vigente nas palavras de Mortimer (2001, p.109):

As concepções prévias do estudante e sua cultura cotidiana não têm que, necessariamente, serem substituídas pelas concepções da cultura científica. A ampliação de seu universo cultural deve levá-lo a refletir sobre as interações entre as duas culturas, mas a construção de conhecimentos científicos não pressupõe a diminuição do status dos conceitos cotidianos, e sim, a análise consciente das suas relações.

A escola no processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica tem a função de ampliar o conhecimento cultural, social e histórico do educando em razão desses saberes irem além da ciência escolar, numa realidade, também, social. Essa realidade interacional discursiva valida a importância da linguagem dialógica e aproxima o educador da realidade do educando em decorrência da aproximação de conhecimentos científicos ou não, advindos do processo de interação em sala de aula. Nessa realidade, o docente tem um papel central, por

ser referência científica, e por exercer a função de mediador entre o senso-comum e o conhecimento científico, integrando e respeitando os diferentes saberes.

Neste desafio do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, a concepção dialógica da linguagem ganha força, tornando-se imprescindível as novas experiências educacionais de interação socioeducativa, pois distancia-se da tradição gramatical monológica. Nas palavras de Bakhtin essa teoria ganha força no instante em que ele afirma: “Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência” (2009, p.111). Fiorin (2006, p. 18-59) enfatiza essa linha de pensamento quando afirma:

[...] a sala de aula é um lugar de encontro de diferentes vozes, as quais mantêm relações de controle, negociação, compreensão, concordância, discordância, discussão. Neste espaço, a aprendizagem é uma atividade social de construção em conjunto, resultante das trocas dialógicas, uma vez que, na perspectiva bakhtiniana, o significado não é inerente à linguagem, mas elaborado socialmente. No que tange ao ensino de língua materna, Bakhtin fala que ela não é aprendida por meio de dicionários e gramáticas; ela é adquirida durante nossas interações verbais, por meio de enunciados.

Como se observa, a constituição de uma aula dialógica no processo de ensino-aprendizagem revela a própria história social dos participantes desse processo, pois, através dela se conhecem os valores, crenças e o domínio linguístico dos sujeitos. No que tange o ensino da gramática normativa, não se aprende, na visão de Bakhtin, pelo estudo de definições de palavras, nem tão pouco de nomenclaturas, e sim pelo processo dialógico da linguagem, algo raro nas salas de aula do Ensino Fundamental II.

No entanto, mesmo com inúmeras dificuldades no processo de ensino-aprendizagem no ensino básico, ainda ocorreram alguns avanços educacionais nas últimas décadas. O Brasil, após algumas mudanças nas diretrizes educacionais, apresentou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, que têm como desígnio sugestões, ideias e propostas, que servem de elementos para um ensino que propõem aos alunos a prática ativa da leitura/escrita e dos melhoramentos que sucedem de assimilações, além de contribuir com a redução da frustração escolar, facilita o aprendizado e fortalece cidadania.

Diante das mudanças, os PCNs sugerem um amplo empenho de concentração para a adaptação de uma metodologia com base em princípios de inovados aprendizados educativos em sala de aula. Esse empenho abrange não apenas a construção de conjunto de dados pessoais adequados aos fatos das localidades, mas também a preparação de materiais pedagógicos que colaboram para a implantação das propostas, sugestões e ideias.

Todos os anos, no Brasil, o tema educação é investigado pela Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD). Esta investigação capta informações para analisar a conjuntura educacional, desde a escolarização alcançada pela população, como também, dados sobre os estudantes. Isso dá subsídios para o Governo acompanhar a situação do analfabetismo e o nível educacional da população.

De acordo com essa instituição, no período de 2007 a 2015 ocorreu o declínio das taxas de analfabetismo e de crescimento da taxa de escolaridade na faixa etária de 6 a 14 anos, período em que ocorre, na maioria dos casos, o ensino fundamental I e II. Consequentemente, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), o nível de instrução dos educandos cresceu neste período. Prova disso é que o número de indivíduos com pelo menos 11 anos de estudo passou de 33,6% para 42,5%. Considerando que a partir de 2005, o ensino torna-se obrigatório para o grupo etário de 6 a 14 anos, a taxa de atendimento atual chega a 96,7% dessa população (CENSO 2010).

Enfim, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2010), do IBGE, 97,6% das crianças entre 7 e 14 anos, faixa etária em que se concentra a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, estão na escola. Mas, apesar desta melhoria, ainda ocorrem algumas deficiências no sistema de ensino brasileiro, tais como: baixa qualidade no processo de ensino-aprendizagem, ampliação do acesso, mas falta de melhorias para que todos os educandos concluam as etapas de seu processo de formação tais como: ensino fundamental I, II e ensino médio. Portanto, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, os PCNs expõem ao longo do Ensino Fundamental, que os educandos precisarão conseguir, sucessivamente, uma capacidade relacional com a linguagem para a melhoria em todos os indicadores que medem as oportunidades de acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica. Portanto, observa-se que há políticas públicas que asseguram o ingresso do educando na escola na idade certa, no entanto, o sistema educacional brasileiro ainda não atingiu a eficácia da qualidade do ensino e da permanência de todos os discentes durante toda a educação básica. O que, consequentemente, conduziria a melhoria na qualidade social.

3 OS GÊNEROS DO DISCURSO

Este capítulo traz uma abordagem sobre os gêneros do discurso, embasado na obra *Estética da Criação Verbal*, de Mikhail Bakhtin (2011). Nessa obra, o referido autor destaca que os gêneros do discurso refletem sua esfera de circulação e, que também, se realizam no acontecimento linguístico, mediante práticas discursivas, reais e concretas, construídas por sujeitos que interagem em uma das esferas de comunicação humana.

Neste estudo, o autor citado, informa que a noção de gênero do discurso não assume uma forma fixa conforme se ensinou nas escolas durante várias décadas, pelo contrário, propõe as relações dialógicas nas atuações verbais dos sujeitos envolvidos no discurso. Segundo Bakhtin (2011, p. 283),

As formas de gêneros nas quais moldamos o nosso discurso, diferem substancialmente, é claro, das formas da língua no sentido da sua estabilidade e da sua coerção (normatividade) para o falante. Em linhas gerais, elas são bem mais flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua. Também nesse sentido a diversidade dos gêneros do discurso é muito grande.

Portanto, nessa citação, Bakhtin enuncia que a diversidade de formas atende à diversidade de funções exercidas pela linguagem na dinâmica das relações linguísticas humanas. Desta forma, diferente do que se difundiu nas escolas, pois para ele o que está em jogo é a compreensão da linguagem enquanto prática discursiva. No entanto, a partir do momento que se ignora a natureza do enunciado, “elo na cadeia da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2011, p. 289), leva-se ao formalismo e à abstração.

E mais, para Bakhtin (2011, p. 283), “Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível”. Essa afirmativa enfatiza não só a origem e a constituição social dos gêneros do discurso, mas também, que eles não podem ser entendidos como formas rígidas, uma vez que são criados nas relações humanas discursivas.

Portanto, por serem concebidos como constitutivos das práticas sociais e culturais, os gêneros do discurso não podem ser pensados de modo independente dos contextos de produção e de circulação, uma vez que estudar a linguagem nessa perspectiva pode representar uma possibilidade de refletir sobre as ações humanas que estão ligadas ao uso dela.

Sendo assim, para Bakhtin, a diversidade de formas dos gêneros do discurso atendem à diversidade de funções exercidas pela linguagem no universo sociocultural. E mais, a partir do momento que ele os observa do ponto de vista de sua constituição e circulação, percebe uma diferença crucial entre os dois gêneros existentes, são eles: os primários e os secundários. Os gêneros do discurso primários são produto da tradição oral de um povo, são exemplos deles: o relato e a anedota. Já Os gêneros do discurso secundários surgem em circunstâncias de realidades complexas, mais evoluídas e, são característicos da escrita, tais como: o discurso científico, o teatro e o romance.

Enfim, estes gêneros do discurso, após a abordagem de Mikhail Bakhtin, ganharam força e, entraram na instituição escola, especificamente, na disciplina de Língua Portuguesa, no processo de ensino-aprendizagem, numa perspectiva mais adequada a realidade discursiva discente. Desta forma, em razão de suas qualidades e, também, da necessidade de aprofundar-se mais sobre este tema, o próximo capítulo tratará do gênero do discurso crônica.

3.1 A crônica: definição e características

O gênero crônica é entendido socialmente como literário, por estar intimamente ligado aos discursos sociais vinculado à mídia impressa. Sua origem etimológica derivou-se do latim *Chronicae*, do grego *Khrónos* (tempo), crônica. Assim, *a priori*, foi redigida como relato de um ou mais acontecimentos em um determinado tempo, apresentando acontecimentos de ordem cronológica, cotidiano e literário. No livro sagrado dos Cristãos, a Bíblia, o livro “Crônicas” trata da genealogia dos hebreus. E, no dicionário de Língua Portuguesa, de Ferreira (2005), a crônica é uma narrativa histórica que expõe os fatos seguindo uma ordem cronológica.

Nos jornais e revistas, a crônica é uma narração curta escrita pelo mesmo autor e publicada em uma seção habitual do periódico, na qual são relatados fatos do cotidiano e outros assuntos relacionados a arte, esporte, ciência etc. E, as características presentes neste texto, mais especificamente no que diz respeito aos aspectos linguísticos, textuais e discursivos, têm sua origem nesse vernáculo latino. Portanto, em decorrência desse pressuposto, a crônica seria a narração de acontecimentos ocorridos em épocas diferentes, em um tempo determinado. Todavia, defini-la não é tarefa fácil, em virtude dos teóricos, escritores deste gênero, admitirem a ambiguidade dele, por oscilar entre o jornalismo e a literatura. Desta forma, Lopes (1992, p. 167) salienta que “a crônica, por força de seu discurso híbrido – objetividade do jornalismo e subjetividade da criação literária –, une com eficácia

código e mensagem, o ético e o estético, calcando com nitidez as linhas mestras da ideologia do autor”.

Essa assertiva nos expõe que este gênero do discurso além de contribuir para as discussões em pauta na sociedade, em decorrência de sua objetividade, também, se realiza em textos literários, por sua natureza conotativa e estética. Além de ser um espaço de legitimação de determinadas ideologias. Tudo isso torna-se evidente quando se compreende que num contexto específico de interação é que se realiza a escolha dos recursos linguísticos no processo de construção de um enunciado concreto, sempre, constituído num estado permanente de diálogo com outros enunciados. É por isso que a sociedade através da linguagem “elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Portanto, eles são mediadores entre os interlocutores na situação de interação, e apresentam três dimensões indissolúveis e interdependentes: conteúdo temático, estilo e construção composicional. E mais, de acordo com Bakhtin (2011, p. 283),

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em forma de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala.

Nesta assertiva entende-se que aprender a utilizar a linguagem significa saber construir enunciados e isto não se realiza, simplesmente, através de formulações de frases, orações ou períodos, pois no jogo da enunciação a linguagem se realiza numa interação dialógica, além de estar vinculada a uma situação concreta que se materializa em forma de gênero. Portanto, segundo Brait (2008, p.151), “o conhecimento dos gêneros é imprescindível para a inserção em um determinado campo da produção cultural.” E, Segundo Bakhtin “Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática.” (2011, p. 283). Logo, em decorrência destas sistematizações, torna-se evidente a distinção entre gênero e língua, pois as formas desta são mais rígidas que as daquela. Isso torna-se evidente, de acordo com Bakhtin (2011, p. 285), a partir do momento que se compreende,

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais

flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Assim, em face a essa realidade, desenvolver os estudos em sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa tendo o gênero crônica como suporte para o desenvolvimento discente nas áreas de leitura, produção textual e gramática torna-se imprescindível ao processo de ensino-aprendizagem. Visto que no sistema educacional brasileiro, atualmente, a crônica, além de ser um texto popular, está acessível a todas as camadas sociais, com significado inteligível a grande parte da população. Seu conteúdo é considerado, pela maioria dos leitores, leve e permeado por humor. Diariamente, ele está vinculado às páginas de jornal ou de revista, isso se deve as mudanças ocorridas no gênero ao longo da história. Segundo Cândido (1993, p. 13),

A crônica não é um “gênero maior”. Não se imagina uma literatura feita de grandes cronistas, que lhe dessem o brilho universal dos grandes romancistas, dramaturgos e poetas. Nem se pensaria em atribuir o Prêmio Nobel a um cronista, por melhor que fosse. Portanto, parece mesmo que a crônica é um gênero menor.

A crônica é um gênero, de acordo com Cândido (1993), menor. Mas, que tem a capacidade de conquistar o leitor por sua naturalidade, simplicidade e leveza. Tudo isso devido a capacidade do escritor, em decorrência de trazer à tona fatos corriqueiros em temas de suma importância. Diversos autores são unânimes em reconhecer que o gênero crônica no Brasil teve suas origens a partir da Carta de Pero Vaz de Caminha, quando do seu descobrimento, no período das grandes navegações, apoiando-se no fato de que seus registros e particularidades do cenário brasileiro estavam bem fundamentados para aquele momento histórico. Um deles é o teórico Sá (2005, p. 5-6) por considerar que a crônica nacional iniciou-se no séc. XV com o texto do navegador português, descrevendo o descobrimento do território nacional.

[...] o texto de Caminha é criação de um cronista no melhor sentido literário do termo, pois ele recria com engenho e arte o que ele registra no contato direto com os índios e seus costumes, naquele instante de confronto entre a cultura européia e a cultura primitiva.

No entanto, as produções do gênero do discurso crônica no Brasil ganharam força no início do século XIX com a consolidação da imprensa neste território e com a chegada da família Real, advinda de Portugal em 1808. Neste período, o estilo dos cronistas era alicerçado na imprensa europeia. Tivemos como exemplo dessa realidade a transformação do

feuilleton, seção presente nos jornais franceses, em “folhetim” no Brasil. Esse trazia as notícias de diversos assuntos que circulavam no Brasil, em especial, na corte, no Estado do Rio de Janeiro.

Este gênero do discurso ganhou espaço rápido na sociedade da época, divulgando os acontecimentos, gerando debates e, conseqüentemente, transformando, através do acesso a linguagem escrita, a realidade social. De acordo com Bender e Laurito (1993, p. 16) os cronistas que se destacavam produziam textos que abordavam diversas áreas, tais como: políticas, sociais, artísticas, literárias e cotidianas. Assim, uma das funções essenciais dos cronistas, neste período e contexto, era captar situações sociais do cotidiano e transformá-las nos textos de circulação. Esses, com diferentes propósitos, tais como levar o leitor a reflexão sobre os acontecimentos sociais e/ou entreter. As marcas predominantes nelas eram a naturalidade do escritor, esse descomprometido com rigidez advinda da Europa, geralmente empático para conquistar os leitores.

Deste período da literatura brasileira, nos livros didáticos atuais, são citados inúmeros escritores renomados, que também se encaminharam pelo gênero discursivo crônica, dentre eles estão o romancista José de Alencar, o jornalista Lima Barreto e o parnasiano Olavo Bilac.

Enfim, o gênero discursivo crônica tem como uma de suas peculiaridades o hibridismo e um de seus pontos característicos é sua escrita simples, próxima do cotidiano do leitor, além de ter uma leitura breve e prazerosa. Assim, ela se constitui na tarefa de auxiliar os sujeitos no processo cognitivo, na tarefa de interagir com a leitura, seja através da linguagem simples, seja por narrar acontecimentos do cotidiano mais próximos de seu contexto social. Portanto, ela oportuniza o leitor a conhecer novas culturas e costumes de diferentes épocas da história da humanidade, aproximando-o de uma realidade bastante distinta que se apresenta diferente de seu universo atual.

3.2 A crônica na disciplina de Língua Portuguesa

A crônica é um gênero do discurso que circula em jornais, revistas, livros, *blogs* e tem como traço marcante o olhar para o cotidiano em que o cronista registra suas observações, e experiências de vida. O ensino de Língua Portuguesa há várias décadas, no Brasil, vem levantando indagações sobre o processo de ensino-aprendizagem no que diz respeito ao trabalho com textos nas áreas de leitura e escrita, especialmente no ensino fundamental, devido os educandos apresentarem baixo índice de aprendizagem, decorrentes de deficiências nessas duas áreas da linguagem. No entanto, de maneira informal esse gênero como

ferramenta educacional, possibilita ao aluno uma aprendizagem qualitativa segundo Silveira (2009, p. 238), devido “a crônica se presta muito bem ao uso de oficinas de leitura e produção de texto e, se o professor fizer uma boa seleção de crônicas, ele poderá despertar no aluno o tão desejado prazer do texto.

De acordo com os teóricos Rangel & Machado (2012, p. 02)

A escrita e a leitura bem feitas no sentido de levar à compreensão do escritor e do leitor configuram-se como grandes conquistas a serem realizadas também no espaço escolar, visto que esse é um espaço de conhecimento formal e sistematizado. De certo modo, essa sistematização deveria contribuir para que os alunos e os professores, eles mesmos, pudessem se apropriar do código linguístico escrito e oral com excelência. Entretanto, isso nem sempre acontece, pois há vários índices de pesquisas implementadas pelos governos federal, estadual e municipal que constatarem as dificuldades dos alunos quando inquiridos de forma oral e de forma escrita: - há dificuldades não só no que se refere à compreensão e interpretação de textos, como também na comunicação de seus pensamentos, posições, saberes e desejos.

Portanto, a escrita e a leitura são conquistas obtidas no espaço escolar, mas nem sempre se desenvolvem no processo de ensino-aprendizagem com êxito. No entanto, levando em conta atividades desenvolvidas com alunos da educação básica, o trabalho com os gêneros do discurso torna-se tarefa desafiadora para os jovens do ensino fundamental no mundo da leitura e da escrita, por suas características.

O gênero do discurso crônica vem há algumas décadas sendo inserido nos livros didáticos da educação básica no Brasil. Isso facilita a familiaridade dos educandos com este tipo de texto, mas não garante a aprendizagem dos mesmos. Segundo Coutinho (1987, p. 791), o gênero crônica, na disciplina de língua materna, é definido como um gênero literário, escrito em prosa, que pode abordar qualquer assunto. Ele também ressalva algumas das características marcantes desse tipo de texto: os fatos cotidianos, a efemeridade, a crítica social e o humor.

Todavia, mesmo a crônica abordando assuntos familiares e simples, no livro didático na educação básica, devido a inúmeros problemas que permeiam o ensino na educação brasileira, muitos dos educandos não conseguem fazer uma leitura proveitosa, nem tão pouco, produzi-los. Essas deficiências tornam o processo de ensino-aprendizagem complexo, causando danos ao professor, ao aluno e, conseqüentemente, a sociedade.

O trabalho com a crônica, nas áreas de leitura e produção textual, na educação fundamental é complexo, pois exige muito do educador, em detrimento da prática docente realizar-se por meio dos gêneros do discurso, proporcionando ao docente reflexões que vão de

encontro ao ensino tradicional, comuns nas abordagens de produção textual. A leitura, por exemplo, deve ser significativa, por isso exige mais do que uma simples decodificação das palavras ou termos da oração na superfície do texto. E, isso se realiza quando o educando tem na escola professores qualificados, conseqüentemente, um ensino de qualidade, capaz de transmitir conhecimentos prévios e de mundo, que desenvolvem no discente a capacidade cognitiva de entender as inferências que o texto apresenta, algo salutar na compreensão desse objeto de estudo.

Isso se compreende continuamente através da leitura literária presente nos livros didáticos e nas abordagens realizadas pelo professor em sala de aula. Desta forma, a história do homem, em diferentes momentos da história, vai se revelando até para que alguns acontecimentos do presente possam ser compreendidos. Esta abordagem se fundamenta nas palavras de Bazerman (2009, p. 61):

Os gêneros literários são pedaços da ordem sociocultural do tempo e lugar que estruturam as ideias, sentimentos, desejos, ironias, críticas e identidades entre aqueles que compartilham textos literários. Entender como essa estrutura do lugar cultural dá forma à experiência vivida de leitura de cada texto literário e entender como as práticas sociais distintivas mediadas pelos textos literários se adaptam a complexidade da vida social e às atividades mediadas textualmente são dois desafios que essa nova visão de gênero oferece aos estudos literários.

Portanto, na disciplina de língua materna, no trabalho com o gênero do discurso crônica, a leitura deve estar a todo momento sendo estimulada. Conseqüentemente, o docente conduzirá o educando ao encontro com a palavra escrita. Esse é o eixo norteador do ensino de Língua Portuguesa, no trabalho com os gêneros do discurso, fazer o aluno ler, compreender, analisar, refletir, debater e produzir. Segundo Cosson (2009, p. 17):

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade.

As aulas de Português necessitam proporcionar ao aluno a oportunidade de ler mais e melhor, contribuindo para sua formação cidadã, consciente de seus direitos e deveres. Conseqüentemente, tornando-o um cidadão crítico, engajado e comprometido com a vida em sociedade. Tudo isso vai em direção as orientações curriculares que permeiam o ensino fundamental (BRASIL, 2008, p. 33). Dessa forma, é provável que venhamos a minimizar o

quadro que ora observamos: alunos que ingressam na universidade sem condições de compreender a diversidade dos gêneros do discurso que circulam tanto no âmbito acadêmico quanto fora dele.

As atividades escolares prazerosas de leitura e/ou escrita proporcionam ao educando uma melhor aprendizagem e o familiariza com os atos de leitura e de produção textual. Para esta finalidade, faz-se necessário que o educador leve à sala de aula textos que motive o aprendiz ao ato de ler e, posteriormente, ao de produzir. Pois, quando o sujeito da aprendizagem se mostra interessado pelo que está realizando, as possibilidades de compreensão aumentam. Desta forma, o educando desenvolve sua aprendizagem na área da leitura e da produção textual. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 64-65):

Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um instrumento intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um mega instrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes.

No que se refere ao aprendizado gramatical da língua portuguesa, a realidade de vivenciar o trabalho com esses dois pilares da língua, leitura e escrita, de forma contextual, no ensino básico, proporciona ao estudante a aprendizagem da norma culta da língua de maneira normativa. Pois, o sistema que prioriza na metodologia de ensino a língua enquanto sistema fechado, dissociada da realidade, problematiza o ensino e distancia o educando do aprendizado. Segundo Bakhtin (2011, p. 283):

As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e a nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculados. [...] os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas).

Essas palavras, de Mikhail Bakhtin, evidenciam que há entre os gêneros do discurso e as formas gramaticais uma relação interdependente, por isso não há como a instituição escola ver a língua afastada do falante e de seu uso. A língua concebida como enunciação, inclui as relações com aqueles que a utilizam e com o contexto de situação. Portanto, um método eficaz e correto de ensino de língua exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, como algo pronto, fechado em si, mas no processo comunicativo de enunciação, no contexto situacional em que é empregado a linguagem. Desta forma, compreendemos que o contexto extraverbal não pode ser tomado separado da materialidade da língua, por representar as condições reais em que os enunciados são produzidos.

Nos dias atuais, para que ocorra a familiaridade do discente com os textos, os docentes estão buscando aproximar autor, texto e leitor, através da proximidade do jogo da linguagem. Isso, é evidente nas palavras de Silveira (2009, p. 238) ao discorrer sobre este gênero textual, “A crônica se presta muito bem ao uso de oficinas de leitura e produção de texto e, se o professor fizer uma boa seleção de crônicas, ela poderá despertar no aluno o tão desejado prazer do texto.”

Desta forma, conquistando o aluno à prática da leitura e, *a posteriore*, da produção textual. Essa afinidade entre o leitor, autor e texto desenvolve paulatinamente o prazer da leitura e, progressivamente seus processos cognitivos. Mas, para que esse processo se realize o professor deverá dedicar-se integralmente a condução do mesmo e o gênero do discurso crônica por ter algumas características singulares, deve no ensino básico exercer essa função. Pois, de acordo com Bender e Laurito (1993, p. 44), “principalmente por ser tão difundida nos livros didáticos acaba sendo a principal fonte de texto literário para a maioria dos nossos jovens [...]”.

Na leitura das crônicas não é necessário que autor e leitor façam parte do mesmo contexto histórico e social, mas faz-se necessário que ocorra a dialogização e a comunicação flua à proporção que o leitor consegue compreender o que o texto vai lhe revelando. Atualmente, é comum, nas aulas de Língua Portuguesa, o uso das crônicas escritas por Machado de Assis, Rubem Braga, Moacyr Scliar e Luís Fernando Veríssimo, autores de diferentes épocas, mas que desperta nos educandos um grande interesse pela leitura. Além de tudo isso, segundo Aguiar e Bordini (1993, p. 17):

Para que a escola possa produzir um ensino eficaz da leitura da obra literária, deve cumprir certos requisitos como: dispor de uma biblioteca bem aparelhada, na área de literatura, com bibliotecários que promovam o livro literário, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura e, sobretudo, uma interação democrática e simétrica entre alunado e professor.

Logo, compreende-se que diversos outros fatores de ordem econômica e social estão envolvidos na formação discente. Esses, essenciais para a vida em sociedade, como também, para a transformação da mesma. Tudo isso, de acordo com Candido (2004, p. 180):

Confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

Consciente dessas inter-relações que alicerçam o ensino de Língua Portuguesa, em especial, no trabalho realizado através das crônicas, leitura e produção textual, espera-se que as práticas de ensino possam contribuir para um desenvolvimento integral do educando, ampliando sua atuação no mundo e aumentando sua percepção dos elementos que permeiam nossa sociedade.

Enfim, é nessa perspectiva que se deve desenvolver as aulas de Língua Portuguesa com base no gênero do discurso, como eixo norteador da leitura, da produção textual e do estudo da língua, conseqüentemente. Tudo isso, em decorrência dele ter se configurado como uma importante ferramenta para o desenvolvimento de metodologia de ensino na educação básica no processo de ensino-aprendizagem e por proporcionar ao docente a capacidade de desenvolver competências e habilidades discentes referente a linguagem.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA: ENCONTRO DE VOZES

Neste capítulo descreve-se o percurso metodológico seguido nessa pesquisa, apresentando o tipo de estudo, o método, o universo pesquisado para obtenção e geração de dados, assim como seu modo de coleta. Dessa forma, estrutura-se este trabalho, com o propósito de responder aos questionamentos e atingir as metas abordadas na introdução.

4.1 Escolha do tema

A escolha do tema deu-se essencialmente pelo interesse em realizar uma reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e por buscar compreender quais as contribuições da concepção dialógica da linguagem para o ensino da linguagem na educação brasileira, tendo como *corpus* o gênero do discurso crônica produzida pelos discentes do nono ano do ensino fundamental II e um questionário aplicado a docente da disciplina de Língua Portuguesa.

Essa aptidão pela pesquisa foi se desenvolvendo ao longo dos anos na prática da docência, por três motivos. O primeiro foi por ser professor da área de linguagens e códigos, da disciplina de Língua Portuguesa, e acompanhar diariamente o grau de dificuldade de aprendizagem dos discentes em conteúdo simples, na referida disciplina; o segundo por acompanhar as divulgações do nível da educação brasileira, realizadas pelas instituições de direito, tais como: Prova Brasil, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), e o terceiro motivo foi por ter conhecido a teoria dialógica da linguagem de Mikhail Bakhtin e compreender a importância dela para a transformação no ensino de Língua Portuguesa, em razão de uma nova ancoragem metodológica no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, essas razões se solidificam a partir do momento que se tem ciência do nível da educação brasileira no ensino fundamental II e, também, por compreender que a escolha da concepção de linguagem influi sistematicamente no desenvolvimento educacional discente e docente, em razão das políticas públicas educacionais e da metodologia de ensino articular uma opção política transformadora ou não.

Enfim, a escolha se deu, em razão da significação do tema escolhido, sua novidade, sua oportunidade e seus valores acadêmicos e sociais.

4.2 Local e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na Escola João Alencar de Figueredo, é uma instituição pública da rede municipal, da cidade de Juazeiro do Norte – Ceará, localizada na Avenida Castelo Branco S/N, no Bairro Romeirão. Esta escola de Ensino Fundamental, foi criada pela lei 702, de 21 de maio de 1979 e posteriormente, em 1997 com a nova lei de Diretrizes e bases 9394/96, recebeu nova denominação, passou-se a chamar: Escola de Ensino Fundamental João Alencar de Figueiredo.

A referida instituição de ensino teve em seu quadro, no ano de dois mil e dezesseis, 2.661 alunos, devidamente matriculados em três turnos. Esses funcionam nos seguintes horários: o matutino, das 07h00m às 11h:30m, o vespertino, das 13:00h às 17h:30m e, o noturno, das 18:30m às 22:00h. Sendo os discentes locados da seguinte forma: 239 no 1º ano, 248 no 2º ano, 292 no 3º ano, 386 no 4º ano, 383 no 5º ano, 312 no 6º ano, 200 no 7º ano, 207 no 8º ano, 118 no 9º ano e 206 distribuídos da Educação de Jovens e Adultos, nos módulos I, II, III e IV.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa são a professora de Língua Portuguesa e trinta e cinco alunos (35) do 9º ano “H”, do turno vespertino do Ensino Fundamental II, que estão na faixa etária adequada para o ano que estão cursando, todos têm entre 13 e 15 anos. A docente é uma profissional experiente, com dezessete anos de trabalho na rede municipal de ensino, em sala de aula. Quanto a escolha da turma do nono ano “H”, ela se deu em decorrência de um diálogo com a direção e com os professores da área de linguagens e códigos, em virtude dos alunos estarem concluindo o ensino fundamental II. E, também, por serem mais maduros, capazes de contribuir significativamente à pesquisa, pois estavam prestes a concluir mais um ciclo da formação educacional brasileira.

A princípio ocorreu uma preocupação inicial em expor a professora “A” as etapas do trabalho de pesquisa, que exigiria a adesão assídua dela e da turma do nono ano “H” por um período relativamente longo, considerando-se que, além das observações no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, ocorreria o trabalho de intervenção através da execução de uma sequência didática que tinha como foco de estudo o conteúdo gênero do discurso crônica. Embora esta apreensão tenha ocorrido, foi apresentado, a princípio, o tema da pesquisa: “As contribuições da concepção dialógica da linguagem para o ensino de língua materna: uma pesquisa-ação no processo de ensino-aprendizagem na educação Fundamental”, e, em seguida, como a mesma surgiu, culminando com explicação dos objetivos e metas que envolvia este trabalho. Posteriormente, leu-se o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde se esclareceu que a identificação do participante não seria divulgada, além de solicitar a assinatura daqueles que aceitaram colaborar com a pesquisa.

4.3 Contextualizando a natureza da pesquisa

Essa pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, interpretativa, de cunho descritivo, e dada as suas características de investigação, configura-se como uma pesquisa-ação. “As pesquisas qualitativas não tem um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador” [...] (CHIZZOTTI, 2011, p. 26). Logo, as relações de pesquisa são produzidas no contato com o pesquisador, pois desta relação nasce o que orienta a pesquisa qualitativa, conforme refere Chizzotti (2011). O autor caracteriza a pesquisa qualitativa como uma partilha densa com pessoas, fatos e locais, que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.

A opção por esta pesquisa nesta perspectiva se justifica por este trabalho estar fundamentado na concepção dialógica da linguagem de Mikhail Bakhtin e pela pesquisa ser de base epistemológica. Na qual o pesquisador em sala de aula tem o contato direto com os sujeitos envolvidos na pesquisa, evidente nas palavras de Bortoni-Ricardo (2008, p. 49): “O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula é o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que dela participam”. De acordo com Bakhtin (2011, p.400),

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

E, também, pelo homem ser fator preponderante nas Ciências Humanas, em razão de buscar compreendê-lo, pois, nesse processo, se estabelece relações determinantes para o seu desenvolvimento humano e social, em detrimento da linguagem. Assim, em decorrência de suas relações, ele constitui diferentes formas de pensar. Essas resultam na capacidade para

agir, transformar e ser transformado, além de construir conhecimentos. Nessa perspectiva, segundo Freitas (2002, p. 24-5):

Inverte-se, desta maneira, toda a situação que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passe-se a uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto dialógico.

Portanto, focalizar a questão da linguagem e o seu papel na constituição humana tornou-se papel principal desta pesquisa, em razão da interação entre os sujeitos serem constantes no ambiente pesquisado. Dentre as estratégias de pesquisa qualitativa, a pesquisa-ação tem sido um caminho interessante para investigar a realidade escolar em razão da união pesquisa e ação ser fator importante e indissociáveis a transformação da prática educativa. Além de favorecer as discussões e a produção cooperativa de conhecimentos específicos sobre determinada realidade. Podendo ser definida segundo THIOLENT (2003, p.14) como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Desta forma, a pesquisa-ação insere pesquisador e pesquisado no estudo, tornando aquele em observador participante, inserido, como ressaltam Lüdke e André (1986, p. 07) “no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça”, dada a importância do todo no campo de estudo. Logo, esta aproximação entre os envolvidos na pesquisa os tornam sujeitos participativos ativos, o que os livra de serem simples observadores e/ou informantes.

Esse trabalho social coletivo os dá a possibilidade de produzirem respostas práticas, decorrentes das deficiências no processo de ensino-aprendizagem, no ensino de Língua Portuguesa, por ela os proporcionar: o conhecimento da realidade, a participação coletiva e as ações linguísticas. Thiollent (2003, p. 16) ressaltava que “a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados”. Portanto, a mesma aplicada ao ensino de língua Portuguesa proporciona uma maior reflexão do processo de ensino-aprendizagem. Nessa direção, Barbier (2003, p. 59) afirma que:

A pesquisa-ação torna-se a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmago de seu local de investimento. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social.

Isso transforma a relação professor/aluno/conhecimento/sociedade, conseqüentemente, deve desenvolver a qualidade do ensino, da vida do educador e do educando, fator essencial à formação do sujeito. Assim, ciente de que nosso objetivo geral é: Analisar e discutir a importância das relações dialógicas na construção do conhecimento sistematizado no ensino de língua materna e sua ressonância no papel do professor no processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina, como também, na melhoria da aprendizagem dos discentes. E, isso se realizará através do acompanhamento das aulas de Língua Portuguesa e das análises das produções textuais, crônicas, dos discentes.

Portanto, Através deste suporte metodológico, poderemos analisar os fatores que permeiam o ensino de linguagem, os quais poderão ser determinantes à qualidade do ensino ou fracasso escolar. Este caminho da pesquisa, foi decidido a partir da problemática, déficit no processo de ensino-aprendizagem e, também, pelo acompanhamento das aulas, no qual, além da falta de leitura e escrita, os alunos estão desestimulados na disciplina de Língua Portuguesa.

Em razão destes fatores, os objetivos específicos são:

- ✓ Refletir o papel da dimensão dialógica no ensino, pensando a formação para cidadania como consequência do processo de construção do conhecimento;
- ✓ Identificar quais os fatores linguísticos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa no ensino fundamental;
- ✓ Discutir, a partir da perspectiva dialógica, os fundamentos teóricos implícitos na relação ensino-professor-aluno da língua materna;
- ✓ Propor metodologia de ensino sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, interligando professor/aluno/escola/conhecimento/sociedade.
- ✓ Colaborar para que as novas diretrizes educacionais repensem o ensino, conseqüentemente, o material didático.

Enfim, frente as abordagens e concepções acerca da pesquisa qualitativa e da pesquisa-ação, para alcançarmos os objetivos propostos, compreendemos que esta tem sido uma forte aliada na transformação educacional por trazer para o ambiente de sala de aula várias possibilidades reflexivas a respeito do ensino e da aprendizagem dos discentes. O que, conseqüentemente, pode ocasionar a melhoria na qualidade do ensino, por pressupormos uma pesquisa de caráter transformativo-participativo, inter-relacionada as relações dialéticas da

linguagem, por sua característica social, interventiva e por se desenvolver em um contexto dinâmico. Por isso, a mesma tem a finalidade de, além da compreensão das práticas de ensino, a resolução dos problemas e a produção de novos conhecimentos.

4.4 Métodos e procedimentos

Nessa parte do trabalho incide-se o olhar sobre os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos que foram utilizados para a realização desta pesquisa. Por se caracterizar como uma pesquisa qualitativa, interpretativa, de cunho descritivo, os métodos de coleta de dados se desenvolveram através das observações das aulas e de uma sequência didática, na qual foi desenvolvido o trabalho sobre o gênero do discurso crônica, fundamentada na concepção dialógica da linguagem de Mikhail Bakhtin, buscando interpretar o fenômeno no contexto em que ocorre. A mesma, segundo Gressler (2007, p. 98) tem como características primordiais:

- a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados;
- b) A intervenção do pesquisador no contexto observado é reduzida ao mínimo;
- c) Os métodos da pesquisa qualitativa são múltiplos, interativos e humanísticos;
- d) [...] em uma abordagem indutiva o pesquisador parte de questões amplas, focos de interesse ou recortes de uma determinada realidade [...];
- e) A pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativista [...];
- f) A investigação qualitativa é um projeto cívico, participativo e colaborativo.

Portanto, como está apresentado na assertiva, não se tem a pretensão de obter resultados estáticos, captáveis por médias e/ou estatísticas, pois busca responder a questões particulares, decorrentes da busca de significados das ações e relações humanas.

As observações das aulas e a produção textual discente, realizada através da sequência didática, estão segundo Minayo (2006, p. 64) “tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico”, ocorreram durante o segundo semestre do ano letivo de 2016, nos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro. Na disciplina de Língua Portuguesa foram observadas vinte aulas, cada uma com duração de cinquenta minutos.

Os procedimentos à pesquisa seguiram alguns critérios pré-estabelecidos entre o pesquisador, a coordenação e o professor da disciplina. Para assistir as aulas fez-se necessário: pontualidade, observações silenciosas e imparciais e saída da sala somente no término da aula. E, também, havia-se acordado que todas as aulas seriam observadas sequencialmente. No entanto, não ocorreu como se esperava por razões internas da escola, em detrimento do

cronograma que eles já haviam elaborado para a disciplina de língua portuguesa anteriormente. Mas, nada que comprometesse o andamento da pesquisa.

Já no primeiro encontro, a professora realizou a apresentação, com o intuito de aproximar todos os envolvidos na pesquisa. Essa ação foi importante, pois na verdade, *“o que pretende o pesquisador é exatamente o encontro com outro e a sua compreensão”* (AMORIM, 1997, p. 87). Assim, através das observações buscou-se compreender a relação entre teoria e prática, o planejamento e a execução docente; o exercício com os gêneros do discurso, sua abordagem e finalidade; as reais problemáticas do ensino e da aprendizagem; e o desenvolvimento discente no decorrer do processo de ensino.

Enfim, a sequência de observações além de ter na pesquisa a finalidade de registrar as experiências no processo de ensino-aprendizagem, corresponde a primeira etapa do trabalho do pesquisador, momento no qual ele tem o primeiro contato com os discentes. Portanto, é através delas que o observador conhecerá as regras que regem as aulas, bem como a dinâmica entre professor e alunos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, além de ser o momento de familiarizar-se com eles. Logo, sentado ao fundo da sala de aula, tendo acesso a tudo o que acontece nela, quase que anonimamente, esse contato possibilita ao pesquisador uma experiência que o ajuda a encaminhar melhor as atividades e as metodologias da pesquisa. No próximo capítulo será abordada a proposta interventiva, mediante uso de uma sequência didática.

4.5 Sequência didática: uma proposta interventiva no processo de ensino-aprendizagem

A sequência didática, de acordo com a definição apresentada por Schneuwly e Dolz (2004, p. 82), é *“um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”*. Essas são encadeadas e, dessa forma, desenvolve-se por métodos e ações executadas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem pelo educando mediado pelo docente.

Como se observa, a sequência didática trata-se de um processo realizado em etapas e em virtude da finalidade e dos procedimentos definidos, ela auxilia o processo educativo. Em relação ao aluno, a sequência didática facilita a aprendizagem, devido seguir um processo contínuo e gradativo no ensino, auxiliando o discente no aprofundamento dos conteúdos abordados. No que tange ao professor, por ser constituída por várias atividades ordenadas e estruturas, facilita o trabalho docente em sala de aula. *“Um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um*

princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos [...]”(ZABALA,1998 p.18).

De acordo com Schneuwly e Dolz (2010), para organizar uma sequência didática deve-se obedecer a um esquema conforme o que se demonstra a seguir (Figura 1).

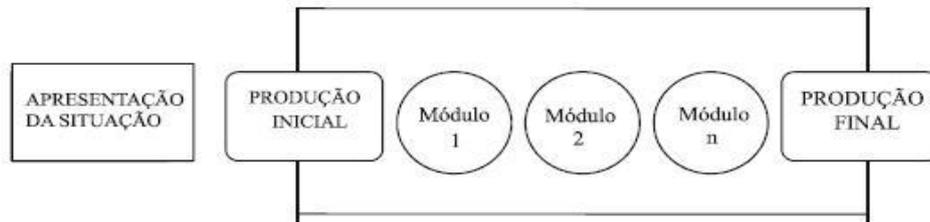


FIGURA 1 - Esquema da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

Fonte: Schneuwly e Dolz (2010)

Portanto, é evidente, de acordo com os autores citados, que a sequência didática no trabalho docente contribui para o processo de ensino em virtude de sua formação progressiva e, também, por auxiliar na consolidação dos conhecimentos abordados. Além disso a metodologia e as reais situações escolares que os envolvem proporcionam atividades que fomentam o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, contribuem para o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos envolvidos. De acordo com os PCN's (2012, p. 21):

Ao organizar a sequência didática, o professor poderá incluir atividades diversas como leitura, pesquisa individual ou coletiva, aula dialogada, produções textuais, aulas práticas, etc., pois a sequência de atividades visa trabalhar um conteúdo específico, um tema ou um gênero textual da exploração inicial até a formação de um conceito, uma ideia, uma elaboração prática, uma produção escrita.

Logo, se evidencia a importância da sequência didática como ferramenta essencial para o ensino, devido sua aplicação está ancorada em procedimentos formais e sistemáticos. Por isso, é utilizada em sala na “busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem”(Dolz e Schneuwly, 2004, p. 53). Desta forma, as diversas atividades, singulares ou complexas, em função da organização da sequência didática, que funciona como instrumento de orientação do trabalho docente, tornam-se executáveis e compreensíveis. Nesse sentido, de acordo com Nascimento (2009, p. 68):

[...] esse dispositivo didático contribui para uma conscientização à necessidade de repensar o ensino e a aprendizagem da escrita em uma perspectiva que ultrapassa a decodificação de fonemas, grafemas, sintagmas, frases, indo em direção ao letramento (que implica a aquisição da leitura e escrita).

Dessa maneira, ela vai além dos limites do ensino da norma padrão, vigorado anteriormente através do ensino da gramática normativa. Nessa concepção, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p.97,98):

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

Portanto, essa assertiva contrapõe-se às práticas educativas tradicionais, na qual, o ensino da língua era realizado de forma descontextualizada. Essa prática de ensino, que vigorou na educação brasileira durante grande parte do século XX e início do vigente, desprezou o falante, a variação linguística e o contexto de produção textual. A mesma está fundamentada em duas correntes linguísticas, são elas: o Estruturalismo e o Gerativismo.

No entanto, por essas correntes não responderem alguns fenômenos da linguagem, a linguística do texto percebeu a necessidade de ultrapassar os limites da frase. Em razão dessa nova realidade, a linguística se debruça sobre a questão dos gêneros. Assim, o ensino da língua materna fundamentado na perspectiva dialógica da linguagem desenvolvida por Mikhail Bakhtin ganhou espaço na educação brasileira.

Como, nessa teoria, a língua é um fato social, o trabalho com gêneros do discurso são enfatizados e surge a necessidade de organizar as aulas em uma sequência didática explorando as características específicas deles. Esse trabalho, por ter sua estrutura sistêmica sequencial e dialógica contribui intensamente para o processo de ensino-aprendizagem. Consciente desta diretriz dialógica da linguagem, Bakhtin (2009, p. 111) enfatiza que:

Na verdade, a língua não se transmite, ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.

Esta citação enfatiza a discordância do autor com relação ao ensino da linguagem enquanto sistema fechado, dissociada da realidade discente, mas presente no ensino básico na disciplina de Língua Portuguesa. A mesma prioriza o trabalho educacional linguístico com os gêneros do discurso (oral e escrito) por considerar “aspectos da interação e as condições sócio-históricas de produção da linguagem” (BONINI, 2001, p.15). Isso vai ao encontro das palavras de Schneuwly e Dolz (2004, p. 97) ao afirmar que:

O procedimento sequência didática é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual. Estas têm o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever.

Dessa forma, a fim de viabilizar esta proposta de ensino da linguagem Schneuwly e Dolz (2004), criaram a sequência didática que funciona como conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinados objetivos no trabalho docente. Ela é constituída por quatro etapas: apresentação da situação; produção inicial; módulos; produção final (Schneuwly e Dolz 2004, p.98).

Na apresentação da situação os discentes são expostos ao projeto coletivo de produção textual de um gênero do discurso, especificando o gênero, o destinatário e o suporte. Na etapa seguinte, a qual se refere a primeira produção textual discente, define-se o momento exato em que o docente pode intervir e o caminho que o discente ainda tem a percorrer, são orientações pontuais, pois nela o encontro com o gênero abordado realiza-se de forma simples, devido ser a primeira prática de uma avaliação formativa e, também, as primeiras aprendizagens sequenciais. Posteriormente ocorrem o trabalho com os módulos, que são as oficinas nas quais se trabalha as atividades de produção textual por partes, problemas de níveis diferentes.

A princípio observa-se o contexto de produção, a situação comunicativa em sala, para em seguida apresentar as técnicas de produção, tais como: introdução, desenvolvimento e conclusão. E, também, métodos de elaboração para expor conteúdo: ideias e argumentos concatenados. Nesta mesma etapa varia-se as atividades e os exercícios e fomenta o desenvolvimento cognitivo docente através de prática de aprendizagem significativas. Por último os discentes colocam em prática o conhecimento adquirido executando a produção textual final. Sequencialmente o professor faz a avaliação diagnóstica analisando o desenvolvimento da aprendizagem docente e detecta as dificuldades que ainda lhes são peculiares.

Enfim, como ela se desenvolve orientada por uma finalidade específica no ensino, “procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação” (Schneuwly e Dolz 2004, p. 97). Portanto, por instrumentalizar o exercício da docência tornou-se uma técnica de essencial importância no processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

4.5.1 Proposta interventiva: objetivos e procedimentos

Esta proposta interventiva tem como objetivo principal contribuir para a melhoria na qualidade do processo ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, especificamente, nas áreas de leitura e produção textual no 9º ano do Ensino Fundamental II, conseqüentemente, atender a um dos objetivos fundamentais do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) que seria capacitar os professores de Língua Portuguesa.

Para isso, a princípio, observou-se algumas aulas, levando em consideração a metodologia de ensino e o nível da turma. Em seguida, elaborou-se uma proposta de ensino – aprendizagem organizada a partir do gênero crônica, devido essa modalidade permitir ao professor observar e avaliar as capacidades de leitura e produção textual dos alunos durante todo o processo de realização, fornecendo-lhe informações que o orienta no processo de intervenção didática.

Desta forma, iniciou-se os trabalhos na disciplina de Língua Portuguesa, nas áreas de leitura e escrita, através de um conjunto de atividades pedagógicas organizadas denominada por sequência didática, seguindo a metodologia de trabalho proposta por Schneuwly e Dolz (2004). De acordo com eles “a realização concreta de sequências didáticas exige uma avaliação afinada às capacidades de linguagem dos alunos na aula, antes e durante todo o processo de ensino. Assim, os professores que praticam tais sequências devem adaptá-las aos problemas particulares de seus alunos” (2004, pp.122-123). Em decorrência das afirmações mencionadas, esta proposta interventiva pretende contribuir para o desenvolvimento das competências de leitura, produção textual e para o desenvolvimento linguístico dos alunos a partir do trabalho com o gênero crônica.

O trabalho de intervenção se realizou centrado, na prática de leitura e produção textual do gênero crônica na sala de aula, a partir do desenvolvimento de atividades múltiplas e variadas centradas na sequência didática. Essa tem como ponto de partida aquilo que os alunos já sabem e/ou o que desconhecem do gênero em questão para nortear os módulos seguintes voltando a aprendizagem às capacidades reais dos alunos, não sendo, portanto,

apenas um manual de orientações para a produção de textos. Nesse sentido, o professor deve levar em consideração a heterogeneidade dos alunos bem como o ritmo da aprendizagem de cada um.

Na primeira etapa acontece a apresentação da situação, na qual o professor apresenta ao aluno o gênero, oral e/ou escrito, assim como os objetivos no que se refere à situação de comunicação.

Na segunda etapa os alunos farão a primeira produção ancorados pelos conhecimentos que já tinham e pela primeira conversa com o professor, onde foram apresentados ao gênero. Essa primeira tentativa de produção faz com que os alunos se conscientizem sobre aquilo que dominam do gênero e quais as dificuldades encontradas. A partir da análise dessa primeira produção, o professor terá possibilidade de elaborar os módulos com o intuito de sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos em seus textos, assim como, proporcionar um leque de possibilidades comunicativas para a turma.

Na terceira etapa os módulos, elaborados a partir das dificuldades dos alunos, são postos em prática. Tornando-se necessário por parte do professor uma diversificação das atividades propostas com o objetivo de alcançar a melhoria de todos os textos, respeitando o nível de cada educando.

Na quarta etapa, o aluno fará a escrita final. Depois de passar por todos os módulos elaborados pelo professor espera-se que o aluno seja capaz de produzir o texto atendendo às especificidades do gênero e da situação comunicativa.

Por motivo da estrutura da sequência didática organizaram-se as aulas de forma sequencial, tendo como foco principal, na disciplina de Língua Portuguesa, o domínio da leitura e da escrita, priorizando a aprendizagem contínua e a ampliação do desenvolvimento linguístico dos discentes. Desta forma, ciente de que ela funciona como uma ferramenta norteadora da aula, favorecendo a organização do processo ensino aprendizagem, encaminhando-o de forma sistemática e prazerosa.

✓ Sequência didática da intervenção

✓ OBJETIVOS

Objetivo Geral:

Desenvolver a competência linguística, leitora e produtora, diante dos textos lidos em sala. E, também, desenvolver nos discentes a capacidade de adequar o uso da linguagem a diferentes tipologias textuais e contextos.

Objetivos Específicos

- ✓ Desenvolver a capacidade de leitura e escrita do gênero crônica
- ✓ Refletir sobre os caminhos no processo de criação literária, considerando o gênero crônica em razão de suas características de função (objetivo), conteúdo, organização e estilo;
- ✓ Provocar reflexões sobre o processo de produção textual: estrutura e conteúdo
- ✓ Viabilizar o estabelecimento de relações entre o gênero do discurso crônica e a sociedade, levando em conta o contexto social do educando;
- ✓ Desenvolver nos alunos a capacidade de se expressarem com clareza e objetividade;
- ✓ Promover o ato de releitura e reescrita do gênero crônica, compreendendo e obedecendo a estrutura e os mecanismos de articulação da língua.

4.5.2 Módulos didáticos

4.5.2.1 Módulo I

Este módulo teve como objetivo analisar o conhecimento prévio dos educandos quanto à crônica e ampliar esse conhecimento, fazendo trabalho de leitura e de escrita sobre o texto proposto. Portanto, foi interessante iniciar pela discussão oral, fazendo levantamento de hipóteses, provocando um debate em sala, baseado nas seguintes questões:

- ✓ Você sabe o que é uma crônica?
- ✓ Você já leu alguma crônica? Qual?
- ✓ Quem era seu autor?
- ✓ Você conhece algum cronista brasileiro? Qual?
- ✓ Em que lugar as crônicas são veiculadas?
- ✓ Você afirmaria que crônica é um gênero literário? Por quê?

Em seguida, foram discutidas as questões elencadas pelos discentes e observadas as respostas dos mesmos. Posteriormente, foi entregue a eles cópias das crônicas: “Os resistentes, de Luís Fernando Veríssimo, e A última crônica, de Fernando Sabino. Com a

crônica de Fernando Sabino iniciou-se o processo de caracterização do gênero a ser estudado, até mesmo porque o título do texto já auxilia na abordagem e aprendizagem do gênero que está sendo abordado: a crônica.

Antes da leitura da crônica, a professora A ativou os conhecimentos prévios dos alunos como estímulo para a leitura, propondo a discussão das questões abaixo:

- ✓ Atualmente, em nossa sociedade, existem pessoas que comemoram seus aniversários de diferentes formas, umas de maneira extravagante, com festas luxuosas, publicadas na mídia impressa e virtual. Outras, no entanto, ou realizam festas simples, com poucos convidados ou nem se quer lembram a data de seu nascimento. E você, comemora? De que forma?
- ✓ As datas de aniversário de seus familiares próximos, mãe, pai, irmãos e primos, seus pais sempre se lembram? Ou, Já aconteceu deles se esquecerem algumas datas, por exemplo a sua?
- ✓ Sempre que fazem uma festa de aniversário, para seus pais, quem não poderia faltar?
- ✓ Em seu aniversário só entra seus convidados? Ou, seus pais sempre acrescentam alguns?
- ✓ Na conversa com seus pais: Uma festa ou um presente? Por quê?
- ✓ O que você mais gosta em uma festa de aniversário?
- ✓ Sua família já comemorou um aniversário de maneira não tradicional?

A ÚLTIMA CRÔNICA

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: "assim eu queria o meu último poema". Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho - um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular.

A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: "Parabéns pra você, parabéns pra você..." Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura - ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido - vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Assim eu queria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso." Texto de Fernando Sabino, extraído do livro "A Companheira de Viagem", Editora do Autor - Rio de Janeiro, 1965, pág. 174.

A professora A definiu junto com a os alunos que a leitura da crônica seria realizada da seguinte forma: a princípio eles fariam uma leitura individual e silenciosa. E, posteriormente, ocorreria uma leitura para toda a turma, realizada por ela, para, finalmente, os alunos trabalharem em grupo, fazendo a leitura oral da mesma. Neste momento, foram observados vários fatores linguísticos, essenciais no ato da leitura, tais como: respeito a pontuação (interrogação, exclamação, vírgula e ponto final), ritmo, tonicidade das sílabas e fluência da leitura. Após o trabalho de observação, foi entregue aos alunos uma atividade aos alunos com várias questões digitadas referentes a crônica, tais como:

A). Compreensão e interpretação do texto:

- ✓ Quem é o autor da obra e qual o nome dela? Já ouviu falar desse autor? Conheces mais alguma(s) obra(s) dele? Qual (is)?
- ✓ Compreendeu o texto? Foi fácil interpretá-lo?
- ✓ Para você, qual o objetivo desta crônica?
- ✓ Os fatos da crônica ocorreram num cenário e envolveu pessoas? Em que cenário?
- ✓ Quais são os personagens envolvidas no episódio narrado? Comente sobre elas.
- ✓ O narrador-observador não está presente na festa de aniversário, mas é a personagem central dela, por quê?
- ✓ Que hipóteses poderíamos formular para o fato de a mãe ter guardado as velinhas para a festa?
- ✓ O cronista descreve que o pai demonstra estar satisfeito com a celebração. E você, o que acha?
- ✓ O que significa, em sua opinião, o constrangimento do pai, ao perceber que estava sendo notado, é normal?
- ✓ Qual o objetivo desta crônica? Ela desperta a atenção do leitor?
- ✓ Analisando-a, atenciosamente, há como correlacionar a situação vivida pelos personagens da crônica e de sua família?
- ✓ Quanto ao título, o que ele sugere?

Posteriormente a estas questões foi proposto aos alunos em grupo que eles dialogassem e, em seguida, se possível, sugerissem um novo título.

B). Texto e contexto social

- ✓ O autor descreve o lugar dos fatos ocorridos no texto, você é um bom observador? E, além de conhecer bem o seu bairro, conhece o percurso de sua casa ao centro da cidade?
- ✓ Também, quando tu fazes caminhada, observa em seu bairro onde está localizado a igreja, os bares, as padarias etc.?
- ✓ Nesta crônica, de Fernando Sabido, evidencia-se as personagens (“umacasa de preto” / “a negrinha”) que são seres reais. Na comunidade que você vive o modo como ele descreveu soaria como preconceito racial?
- ✓ E, quando ele descreve: “uma pequena fatia triangular”, soa como preconceito na questão financeira? Pode-se notar neste cenário, de um simples aniversário, sentimentos nobres, quais?
- ✓ A crônica leva-nos naturalmente a uma reflexão, quando nos envolvemos emocionalmente com a cena: Uma família humilde, mas que não deixa a dura realidade da pobreza afetar o amor, o carinho familiar. Você, tendo esta cena como referência, consegue fazer alguma relação entre sua família e a descrita no texto?

C). Revisão sobre o gênero crônica: análise lingüística

- ✓ Releia o primeiro parágrafo do texto e, em seguida, defina crônica.
- ✓ O texto está organizado em parágrafo assim como os acontecimentos, por quê?
- ✓ A crônica de Fernando Sabino apresenta uma estrutura?
- ✓ Há marcas de temporalidade na crônica? Como se manifestam? Causam algum efeito?
- ✓ Qual o tempo verbal revelado na crônica?
- ✓ A linguagem usada na crônica é de fácil compreensão? E, existe uma ordem na exposição dos fatos?

Após estes processos sequenciais de definição de crônica e da abordagem do texto A última crônica, de Fernando Sabino, ocorreu a primeira produção textual. Pois os alunos já tinha adquirido conhecimentos prévios e lingüísticos sobre o conteúdo abordado.

4,5,2.2 Módulo II

Neste módulo, o tema da crônica trabalhada com os alunos foi o celular, com o texto: Os resistentes, de Luís Fernando Veríssimo. A professora A pediu na aula anterior para que todos conversassem com seus familiares sobre o celular, as dificuldades de manuseá-lo e, até

mesmo sobre o impulso de ter um. Também, pediu para que os alunos conversassem com os pais sobre o período do surgimento do celular. Para concluir, ela informou que na próxima aula o celular estava liberado em sala, todos podiam trazê-lo.

OS RESISTENTES, de Luís Fernando Veríssimo

Não sucumbi ao telefone celular. Não tenho e nunca terei um telefone celular. Quando preciso usar um, uso o da minha mulher. Mas segurando-o como se fosse um grande inseto, possivelmente venenoso, desconhecido da minha tribo.

Eu não saberia escolher a musiquinha que o identifica. Aquela que, quando toca, a pessoa diz "É o meu!", e passa a procurá-lo freneticamente, depois o coloca no ouvido, diz "alô" várias vezes, aperta botões errado, desiste e desliga, para repetir toda a função quando a musiquinha toca outra vez.

Não sei, a gente escolhe a musiquinha quando compra o celular?- Tem aí um Beethoven?

- Não. Mas temos as quatro estações do Vivaldi.

- Manda a primavera.

Porque a musiquinha do seu celular também identifica você. Há uma enorme diferença entre uma pessoa cujo celular toca, digamos, "Take Five" e uma cujo celular toca Wagner. Você muitas vezes só sabe com quem realmente está quando ouve o seu celular tocar, e o som do seu celular diz mais a seu respeito do que você imagina. Se bem que, na minha experiência, a maioria das pessoas escolhe músicas galopantes - como a introdução da Cavalleria Rusticana ou a ouverture do Guilherme Tell - apenas para já colocá-la no adequado espírito de urgência, ou pânico controlado, que o celular exige.

Sei que alguns celulares ronronam e vibram, discretamente, em vez de desandarem a chamar seus donos com música. Infelizmente, os donos nem sempre mostram a mesma discrição. Não é raro você ser obrigado a ouvir alguém tratando de detalhes da sua intimidade ou dos furúnculos da tia Djalмира a céu aberto, por assim dizer. É como o que nos fazem os fumantes, só que em vez do nosso espaço aéreo ser invadido por fumaça indesejada, é invadido pela vida alheia. Que também pode ser tóxica.

Não dá para negar que o celular é útil, mas no caso a própria utilidade é angustiante. O celular reduziu as pessoas a apenas extremos opostos de uma conexão, pontos soltos no ar, sem contato com o chão. Onde você se encontra se tornou irrelevante, o que significa que em breve ninguém mais vai se encontrar. E a palavra "incomunicável" perdeu o sentido. Estar

longe de qualquer telefone não é mais um sonho realizável de sossego e privacidade - o telefone foi atrás. Não tenho a menor ideia de como funciona o besouro maldito. E chega um momento em que cada nova perplexidade com ele se torna uma ofensa pessoal, ainda mais para quem ainda não entendeu bem como funciona torneira.

Ouvi dizer que o celular destrói o cérebro aos poucos. Nos vejo - os que não sucumbiram, os últimos resistentes - como os únicos são num mundo imbecilizado pelo micro-ondas de ouvido, com os quais as pessoas trocarão grunhidos pré-históricos, incapazes de um raciocínio ou de uma frase completa, mas ainda conectados. Seremos poucos mas nos manteremos unidos, e trocaremos informações. Usando sinais de fumaça.

No dia seguinte a professora A iniciou a aula da mesma forma como havia realizado a aula da crônica de Fernando Sabino, A última crônica. A princípio deixou-os a vontade, conversando sobre o tema celular, depois pediu para que lessem a crônica, Os resistentes, de Luís Fernando Veríssimo, individualmente e silenciosamente. Posteriormente, leu para a turma, e finalmente deixou-os trabalhar em grupo. Neste momento, voltou-se a observar vários fatores linguísticos essenciais no ato da leitura, tais como: respeito a pontuação (interrogação, exclamação, vírgula e ponto final), ritmo, tonicidade das sílabas e fluência da leitura. Para concluir o trabalho foi entregue aos alunos uma atividade com várias questões digitadas referentes a crônica.

A). Compreensão e interpretação do texto:

- ✓ Compreendeu o texto? Foi fácil interpretá-lo?
- ✓ Qual o tema central da crônica?
- ✓ Para você, qual o objetivo desta crônica?
- ✓ Os fatos da crônica ocorreram em qual época? Há cenário? Descreva-o.
- ✓ Como você descreveria esse indivíduo que não sucumbiu ao celular?
- ✓ Que tipo de texto é essa crônica: descritivo, injuntivo, narrativo ou dissertativo?

B). Texto e contexto social

- ✓ As pessoas, principalmente as mais velhas ou de pouca escolaridade, têm, na maioria das vezes um certo receio com o novo, um repúdio ou apatia com a mudança. Com o celular não foi diferente. No diálogo com seus familiares como ocorreu a chegada do celular em sua casa ou comunidade?

- ✓ Seus pais ou amigos, a princípio, gostaram da ideia de ter um telefone móvel? Por quê?
- ✓ Nesta crônica, de Luís Fernando Veríssimo, o autor desta obra, evidencia os personagens resistentes ao uso da nova tecnologia, como são eles?
- ✓ O autor, no texto, cita nomes de pessoas famosas, tais como: Beethoven e Vivaldi. Antes desta leitura você já havia ouvido falar sobre eles? Quem são?
- ✓ No decorrer do texto o autor fala sobre a escolha da música que irá tocar no celular, que na maioria das vezes representa um traço pessoal do dono do aparelho. Tendo em vista este contexto, qual a sua relação com o seu celular?
- ✓ Você consegue viver sem ele ou acha-se dependente? Por quê?
- ✓ Esta crônica leva-nos naturalmente a uma reflexão sobre o grande uso e a dependência desse aparelho tecnológico. Na atualidade, vivemos outras dependências tecnológicas com o uso das mídias, você lembra de alguma?

C). Revisão sobre o gênero crônica: análise linguística

- ✓ Releia a definição de crônica no seu caderno, em seguida, observe se os aspectos estruturais de uma estão presentes no texto Os resistentes, de Luís Fernando Veríssimo. Em seguida, justifique sua resposta com passagens retiradas do texto.
- ✓ Qual o tema central da crônica?
- ✓ Retire do texto passagens em que o autor revela seus sentimentos com relação ao celular. No texto o autor utiliza alguns termos que se referem ao celular, quais são eles?
- ✓ Qual o significado do termo sucumbir, no primeiro parágrafo?
- ✓ No 1º e no 3º parágrafo há termos que revelam pouca intimidade do cronista com o celular, quais são eles? A que se referem os termos destacados em “É como nos fazem os fumantes, só que em vez do nosso espaço aéreo ser invadido por fumaça indesejada, é invadido pela vida alheia. Que também pode ser tóxica.” (8º parágrafo).
- ✓ Você percebeu que, em vários momentos do texto, o celular é associado a outros elementos figurados, quais são eles?
- ✓ Retire do texto um trecho que revela uma opinião e um que contém um fato. Qual a crítica aos usuários do telefone celular presente no último parágrafo?

Estudo posterior para produção textual

Aproximando-se do final da aula a professora pediu para que os alunos fizessem uma atividade extraclasse, a releitura dos textos A última crônica, de Fernando Sabido e Os resistentes, de Luís Fernando Veríssimo. Em seguida, determinou que fizessem a comparação entre as crônicas lidas e descrevessem a estrutura textual das mesmas.

4.5.2.3 Módulo III

Produção textual final e reescritura do gênero crônica

- A). Produção textual individual;
- B). Praticar o conteúdo estudado sobre crônica, tendo como tema o cotidiano familiar;
- C). Os alunos, em votação com a professora A, escolheram as melhores crônicas da turma do 9º ano “H”. As melhores serão premiadas com livros e duas delas irão para o mural da escola.

D). Forma de avaliação das produções de textos:

- ✓ Após a elaboração do texto a professora A levou todos os textos para casa e corrigiu:
 - 1). Estrutura básica do texto: introdução, desenvolvimento e conclusão;
 - 2). Conteúdo: se o tema foi mantido formando uma textualidade;
 - 3). Quanto a crônica: se buscaram nos acontecimentos diários a temática;
 - 4). Aspectos linguísticos: regência, concordância, pontuação e acentuação.

Conclusão da sequência didática

Avaliação do desenvolvimento dos alunos nas áreas de leitura e escrita:

Os alunos foram avaliados dentro do processo elaborado, pois seguiram a determinadas orientações estruturais, tais como:

- A). Compromisso com o projeto, respeitando o cronograma da sequência didática;
- B). Para produzir seguiram o processo de estudo, leitura, diálogos, debates e escrita;
- C). A professora A observou a assiduidade dos participantes: dedicação, presteza e evolução.

5 ANÁLISE DIALÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Este capítulo apresenta a análise construída a partir dos dados coletados no plano de intervenção, mediante o uso da sequência didática, procurando, dessa forma, estabelecer um diálogo entre teoria e prática na disciplina de Língua Portuguesa com base nos pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin (2009 e 2011) e a orientações dos PCNs.

Portanto, procurando conceituar-se como um evento comunicativo situado sócio historicamente, inserido numa relação dialógica, tendo como objetivo principal contribuir para a melhoria na qualidade do processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa, especificamente, nas áreas de leitura, escrita e gramática no 9º ano do Ensino Fundamental II e, conseqüentemente, atender a um dos objetivos fundamentais do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), cuja proposta é de capacitar professores que trabalham com a disciplina de Língua Portuguesa.

O *corpus* desta pesquisa é composto por um questionário, aplicado a docente da disciplina de Língua Portuguesa e 30 (trinta) crônicas dos alunos do 9º ano “H”, das quais quinze delas foram escritas e recolhidas pela professora no início da proposta interventiva e, as demais foram produzidas e recolhidas em sala de aula no último dia da pesquisa. A definição do número de crônicas a serem avaliadas estava no plano de aula produzido pela docente, desta forma fez-se melhor seguir essa diretriz, tendo em vista que essa amostragem é um número significativo para a análise desta pesquisa. Todo o trabalho se desenvolveu por meio de uma pesquisa-ação realizada nas aulas de Língua Portuguesa através de uma proposta interventiva, na qual foi aplicada uma sequência didática.

Esta pesquisa foi realizada em uma escola municipal da cidade de Juazeiro do Norte – Ceará. Por entender que a defasagem, em grande parte dos alunos, nas áreas de leitura e produção textual na disciplina de Língua Portuguesa, é uma das dificuldades encontradas pelos docentes desta matéria. Por isso buscou-se privilegiar nesta pesquisa, através da concepção dialógica da linguagem, as competências docentes e discentes que colaboram para a construção do conhecimento do gênero em práticas pedagógicas da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.

Para isso, seguiu-se todo o roteiro elaborado e, em razão deste processo, os resultados foram analisados por categorias, sendo elas:

- 5.1 O docente e o ensino de linguagem;
- 5.2 Ensino dialógico x ensino tradicional;
- 5.3 A estrutura composicional do gênero do discurso crônica;

5.4 Expressividade discente no gênero do discurso crônica;

5.5 O gênero do discurso e o ensino dialógico;

5.1 O docente e o ensino de linguagem

A primeira categoria a ser analisada surgiu da resposta da professora, titular da disciplina de Língua Portuguesa do 9º ano, a última das perguntas do questionário, ao emitir o seguinte enunciado:

Excerto 1:

Pergunta: Como você se sentiu participando de um projeto de pesquisa, uma proposta interventiva mediada pela concepção dialógica da linguagem, aplicada através de uma sequência didática?

Resposta: “A princípio receosa, devido, em minha prática docente, nunca tive minhas aulas observadas para um projeto de mestrado. Mas, confesso que gostei, pois no decorrer da aplicação do projeto de intervenção, através do uso da sequência didática, notei mudanças no comportamento da turma, tais como: melhora na atenção, assiduidade, poucas faltas dos alunos, comprometimento com o exercício de educando e engajamento nas atividades propostas. Também observei, que as aulas sendo elaboradas e ministradas por dois profissionais da educação o resultando torna-se melhor, pois aumenta a proximidade entre professor, aluno e conhecimento. Podendo, desta forma, facilitar o domínio da turma e melhorar a qualidade do ensino”.

Transcrição na íntegra do enunciado emitido pelo professor de Língua Portuguesa.

Analisando o excerto acima, faz-se importante retomar o aporte teórico desta pesquisa de Mikhail Bakhtin (2011, p. 327), que mostrou existir diversas situações de relações dialógicas que se evidenciam em diferentes contextos nas relações humanas relacionadas a essa temática ao afirmar que:

Estas são as formas externamente mais óbvias, embora rudimentares, de dialogismo. A confiança na palavra do outro, a recepção reverencial (a palavra de autoridade), o aprendizado, a busca pelo sentido abissal, a concordância, suas eternas fronteiras e matizes (mas não limitações lógicas nem ressalvas meramente objetais), sobreposições de sentido sobre sentido, da voz sobre a voz, intensificação pela fusão (mas não identificação), combinação de muitas vozes (um corredor de vozes), a compreensão que completa, a saída para além dos limites do compreensível, etc. Essas relações específicas não podem ser reduzidas nem a relações meramente lógicas nem meramente objetais.

Sendo assim, quando se pensa no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, como um processo que se dá por meio da relação dialógica, deve-se extrapolar a

simples relação do eu com o outro e pensar no que se concentra para além do diálogo, para além dessa relação do eu com a alteridade, buscando o que está além do significado contextual imediato dos diálogos nas relações. Em suma, tomar a proximidade das relações linguísticas em sala, dois professores envolvidos no ensino de uma única disciplina, como uma relação dialógica é concebê-la além dos sujeitos envolvidos. Essa combinação de vozes, como se evidencia na concepção dialógica da linguagem, além de facilitar o ensino, de ampliar a percepção dos envolvidos, e de aproximar os sujeitos envolvidos nesta área do conhecimento, também, colabora para a transformação social e educacional deles. Devido este evento estar situado sócio- historicamente, no qual locutores e interlocutores, professores e alunos, se constroem e são construídos no interior do evento comunicativo.

Desta maneira, a partir do momento em que a professora vivencia uma nova realidade e, em decorrência dela, acha mais produtivo e prazeroso seu trabalho docente, passa-se a entender, ainda mais, a importância do outro na construção do conhecimento. Portanto, torna-se fundamental um sujeito na constituição do outro, pois à medida que se constitui o outro, somos, também, constituídos, cada um em sua individualidade. Reportando, mais uma vez, aos pensamentos de Bakhtin (2011), podemos inferir que a inovação, a mudança e o desenvolvimento são palavras que ilustram bem a perspectiva dialógica, uma vez que não estão restritas ao conteúdo, nem tão pouco, a um profissional específico, mas às transformações que os sujeitos envolvidos na relação dialógica sofrem a partir dela.

Assim, nada mais natural para os sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem da linguagem, dois professores e alunos do 9º ano, que sentir e vivenciar o processo de transformação pela relação dialógica, pois isso é pensar em construção de conhecimento sistematizado, além de reforçar a importância de se buscar entender como a concepção dialógica da linguagem transforma o ensino de Língua Portuguesa.

Devido, essa teoria proporcionar aos sujeitos envolvidos a compreenderem que a construção do conhecimento é partilhado e coletivo, e que o outro é sempre necessário. Portanto, utilizando-se da teoria de Bakhtin (2010) para responder a percepção da professora, esse outro pode ser outro professor ou mesmo qualquer um dos alunos e, conseqüentemente, é provável que essa mudança e a inserção de mais um profissional em sala, transforme a relação aluno-professor e aluno-conhecimento.

Desta maneira, se a presença do outro modificou o olhar e o discurso docente, foi porque o centro organizador da enunciação é o externo, e ele está situado no meio social que envolve os indivíduos. Portanto, nesta situação de ensino, dois professores em uma única

turma, tiveram, entre outros objetivos, além do propósito de fazer os alunos aprenderem, a transformação social e, para isso, planejaram as atividades.

5.2 Ensino dialógico x ensino tradicional

A segunda categoria a ser analisada surgiu, também, de duas respostas da professora titular da disciplina de Língua Portuguesa do 9º ano, a sexta e a oitava pergunta do questionário. Segue abaixo as perguntas e respostas enunciadas:

Excerto 2:

Quando perguntado sobre o que ela priorizava nas aulas de Língua Portuguesa, a resposta foi a seguinte:

- “A interpretação de leitura de diversos gêneros contextualizados e a discussão a partir das descobertas feitas pelos alunos, além do ensino da gramática, norma padrão, pois sei que este conhecimento será cobrado a eles, futuramente”.

A segunda pergunta faz referência ao que predomina no diálogo da professora com seus educandos na linguagem deles.

- “A forma coloquial cheia de vícios de linguagem e gírias em uma sociedade que exige e cobra a forma como se fala e se cria modelo para tudo”.

Analisando a resposta da professora é possível compreender que existem diferentes tipos de linguagem e, que também, ela tem ciência que há uma de maior prestígio em nossa sociedade que a outra. A luz da teoria da concepção dialógica da linguagem foi importante para se discorrer sobre esta categoria de análise. Conforme afirma Bakhtin (2011, p. 282),

A língua materna - a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical -, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam.

Nas palavras de Bakhtin, percebe-se que a língua não se reduz a aspectos morfológicos, sintáticos ou semânticos, ou mesmo a uma mera convenção social. Ao contrário, ela está relacionada à prática social dos sujeitos, com seus aspectos históricos, sociais e discursivos, ou seja, é uma atividade sociointerativa situada num momento histórico-cultural. Portanto, na concepção dialógica da linguagem, por ser ela um fenômeno social de interação verbal, não é estática, acabada, sistematizada e imutável, ao contrário, ela é uma estrutura viva e o distanciamento entre o que se ensina, na maioria das vezes, nas aulas de Língua Portuguesa e o que se vive no cotidiano social em relação a linguagem tem problematizado a aprendizagem e o desenvolvimento discente. Por isso, mesmo a professora

sabendo das consequências, se deixou levar pelas necessidades dos educandos. Contrário ao pensamento de Bakhtin (2009, p. 111) quando afirma:

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada, eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulharmos nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. (...) Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.

Sob esta perspectiva teórica, a linguagem se torna não só uma exteriorização do pensamento ou um mero transmissor de mensagem, mas acima de tudo ela se torna um processo de interação entre interlocutores que irão produzir significados em um contexto social-histórico-cultural específico. Desta maneira, a interação verbal realizada pela enunciação ou pelas enunciações em sala de aula ou em qualquer outro ambiente, constitui-se a realidade fundamental da linguagem.

Para Bakhtin (2011), a unidade básica da linguagem é o enunciado que se caracteriza por um acontecimento que demanda uma situação histórica definida, com sujeitos plenamente identificados, uma afinidade cultural e o estabelecimento necessário de um diálogo. Ele demanda um enunciado que o emite e outro que o responde. Desta forma, é evidente que ninguém cria um enunciado para que não seja respondido. Assim, percebe-se que este enunciado é a unidade básica do conceito de linguagem de Bakhtin. Para existir um enunciado, este requer a presença de um enunciador e, por ser feito a partir de sujeitos constituídos historicamente, acontece em um determinado local e em um determinado tempo, além de ser tão variado, heterogêneo e complexo quanto às próprias atividades desenvolvidas pelo homem.

Nesta perspectiva, contrapondo-se ao ensino normativo, aquele que a professora enunciou sua necessidade em nossa sociedade, a língua não é apenas um sistema de categorias abstratas, ou um conjunto de regras determinadas sincronicamente, nem tão pouco, um produto acabado, transferido de geração em geração, embora ainda verificável em algumas escolas brasileiras, mas sim um ser vivo, em um processo de evolução ininterrupto que se realiza pela interação verbal. Isso é evidente nas palavras de Bakhtin (2009, p. 127):

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

Desta forma, a interação verbal, nas palavras de Bakhtin, é a realidade fundamental da língua, o fenômeno social por meio do qual a comunicação verbal se estabelece, devido a função da língua está no seu uso, na significação que ela adquire num dado contexto.

A segunda parte da análise dos dados, se refere à análise das produções textuais discentes, o gênero do discurso crônica, que foram realizadas no 9º ano do Ensino Fundamental II, atendendo as categorias a seguir.

5.3 A estrutura composicional do gênero do discurso crônica

Esta categoria surgiu no decorrer da análise das 30 (trinta) crônicas, sendo que 15 (quinze) foram produzidas no início da intervenção, e as outras 15 (quinze) no final, em virtude de modo como os alunos as desenvolveram.

A princípio, buscou-se indícios de apropriação da língua escrita via dialogismo, além da capacidade do educando de desenvolver a estrutura de um texto, introdução, desenvolvimento e conclusão, com coerência e coesão, além da presença de elementos característicos do gênero do discurso em questão, tais como: tema cotidiano, foco narrativo, linguagem informal, tom e o desfecho e, também, se ocorreu melhoras na qualidade linguística discursiva discente, relacionando-as as produções anteriores.

Excerto 3:

Amostra de Crônicas produzidas pelos alunos

Texto 1:

Nome: Matheus Alves Vieira Nº: 21 9º F

Giômica
Amizade

A amizade é algo que temos que ter para toda a vida. A amizade é algo sincero, não só para momentos difíceis que acontecem em nossas vidas, mas também para outras ocasiões. Não podemos contar em qualquer pessoa que encontramos na vida e tem papo bom, mas sim aquela que faz seu coração palpitar e bater mais forte. O amigo, é aquele que te acolhe nos seus momentos mais difíceis da sua vida, quando seus pais não podem aí não estão mais presentes ali, como também está presente nos seus momentos alegres. Quando alguém entra na sua vida, e não quer sair mais, é porque ela é muito especial para você. No meu caso, eu não tenho só amigos na real, mas também amigos virtuais de outros estados que nem os conheço, mas que pretendo conhecer algum dia. Mas, qual é porque de minha pessoa ter que viajar milhares de horas para conhecer alguém? Porque elas são especiais para mim, e quero os ter para o resto da minha vida. A amizade para mim é isso, mas há pessoas que pensam diferente...

A também aqueles que entram e toam da sua vida, uns deixam saudades e outros você quer esquecer para o resto da sua vida. Então, amizade é essencial para a vida.



credeal

Texto 2:

Português
Amizade

Nº 211
9º F
16.01.17

A amizade é uma das melhores coisas de tudo, pois você passa por experiências novas e amigos novos. Ela nos faz descobrir e nosso verdadeiro eu na sociedade moderna. E não fazer só no pior momento de nossas vidas, uma amizade é única e emocionante.

Uma amizade vale mais do que dinheiro, eu não trocaria por nada esse sentimento único. Devemos amar como irmãos nossos amigos por que além de Deus, são eles que tornam nossa vida melhor e feliz, e nos dão força para quebrar qualquer barreira. Estamos juntos e vamos nos separar, talvez nunca mais nos vejamos, mas levaremos no coração todos os bons momentos que passamos juntos.

Hoje em dia existem muitos grupos de amigos, mas poucos são os amigos verdadeiros, não temos um quinteto e muito amigos apesar de serem muitos diferentes. Na vida a diversidade sempre estamos juntos nos estudos e fazemos todo o trabalho em grupo. Eles são uma das melhores coisas da minha vida, não importa o quanto moramos longe, sabemos de tudo para se vir de novo. Nunca devemos viver nessa vida sem a amizade, pois não temos pessoas melhores e felizes.

www.cadersil.com.br

Texto 3:

Nome: Matheus Alves Vieira Nº 24 9º F

Crônica
Amizade

A amizade é algo que temos que ter para toda a vida. A amizade é algo sincero, não só para momentos difíceis que acontecem em nossas vidas, mas também para outras ocasiões. Não podemos confiar em qualquer pessoa que encontramos na rua e tem papo bom, mas tem aquela que faz seu coração palpitar e bater mais forte. O amigo, é aquele que te acolhe nos seus momentos mais difíceis da sua vida, quando seus pais não podem e não estão mais presentes ali, como também está presente nos seus momentos alegres. Quando alguém entra na sua vida, e não quer sair mais, é porque ela é muito especial para você. No meu caso, eu não tenho só amigos na real, mas também amigos virtuais de outros estados que nem os conheço, mas que pretendo conhecer algum dia. Mas, qual o porque de muita pessoa ter que viajar milhares de horas para conhecer alguém? Porque elas são especiais para mim, e quero estar perto a resto da minha vida. É amizade para mim é isto, mas há pessoas que pensam diferente...

A amizade também é aquela que entra e saem da sua vida, mas deixam saudades e outros. Você quer esquecer para o resto da sua vida. Então, amizade é essencial para a vida.

credeal

Texto 4:

Gabriela da Silva Nº 24

Crônica: A Internet Hoje em dia

Conheço um menino que não falou que a internet mudou muito a vida dele e que através dela pode descobrir várias coisas legais. Porém, tinha formado seu maior vício e que não conseguia dividir o tempo de sua vida com as atividades e mal tinha tempo para fazer suas obrigações. Hoje ele não está vivendo assim e bem pois ele pode aprender o tanto bom das coisas. Crianças que os pais quer para vida de seus filhos, que eles possam esquecer um pouco o mundo "intelectual" e viver mais a realidade de certo?

Pois dizem que a internet facilitou muito as vidas das pessoas, por outro lado, pois através de redes sociais, facebook, vídeos entre outras. Os insultos podem assumir a uma forma de calúnia, ofensas, beater sobre a vítima.

Pois afirma que a internet tem um poder muito grande. Por isso precisamos utilizá-los de modo consciente.

PanAmericana

Texto 5:

Nome: Guilherme Alves Vieira Nº: 24 q: 1

Crônica
Amizade

A amizade é algo que temos que ter para toda a vida. A amizade é algo sincero, não só para momentos difíceis que acontecem em nossas vidas, mas também para outras ocasiões. Não podemos confiar em qualquer pessoa que encontramos na vida e tem papo bom, mas sim aquela que faz seu coração palpitar e bater mais forte. O amigo, é aquele que te acolhe nos seus momentos mais difíceis da sua vida, quando seus pais não podem aí não estão mais presentes ali, como também está presente nos seus momentos alegres. Quando alguém entra na sua vida, e não quer mais ir embora, é porque ela é muito especial para você. No meu caso, eu não tenho só amigos na real, mas também amigos virtuais de outros estados que nem os conheço, mas que pretendo conhecer algum dia. Mas, qual o porque de tanta pessoa ter que viajar milhares de horas para conhecer alguém? Porque elas são especiais para mim, e quero estar para o resto da minha vida. É amizade para mim é tudo, mas há pessoas que pensam diferente...

A amizade também é aqueles que entram e saem da sua vida, mas deixam saudades e outros. Você quer esquecer para o resto da sua vida. Então, amizade é essencial para a vida.

credeal

Texto 6:

Crônica

Nome: Kleia da Silva Santos

Redes Sociais (preocupação ou lazer?)

As redes sociais tem se tornando um motivo de grande preocupação na vida das pessoas, não só para quase ninguém se preocupar com as atividades ou em sair com os familiares ou amigos para um dia feliz de lazer, se passamos para pensar como as redes sociais vem ficando cada vez mais a cabeça das pessoas, muitas vezes quando estão na escola ou seja que meando no celular sem prestar atenção nas aulas, do mesmo jeito quando chega em casa vai mexer no celular, nem se quer adia se tem alguma atividade a fazer, não procura comida nem nada, se se ali crianças viciadas nas redes sociais e quando crescem não se preocupam com os estudos e nem com nada na maioria das vezes são os pais os culpados por tudo isso se tivessem tirado esses costumes antes de usar isso, eles se preocupariam mais com os estudos, nos dias de hoje na vida dos adolescentes eram dias sem os estudos em primeiro lugar e não a preocupação com as redes sociais.

Editorial

No entanto, pode-se observar nas análises do gênero do discurso crônica, desde o primeiro momento, já nas primeiras produções textuais, algumas dificuldades discentes na

produção de 8 (oito) dos 15 (quinze) textos avaliados. Estes, além de não terem o desenvolvimento linguístico adequado e ideias concatenadas, ainda, fugiram do tema proposto. Neste momento, fundamentado em três aspectos importantes da prática de escrita, construção composicional, estilo e conteúdo temático, de acordo com a teoria de Bakhtin, foram analisadas as características principais do gênero do discurso.

De acordo com Bakhtin (2010), essas características acontecem simultaneamente no processo enunciativo, por estarem interligadas e, também, porque no momento de enunciação que se definirá como elas serão empregadas.

Segundo Brait (2010, p. 88):

Para definir os gêneros discursivos, um dos aspectos destacados é o fato de que eles transitam por todas as atividades humanas e devem ser pensados, culturalmente, a partir de temas, formas de composição e estilo. Isso significa que, além da atividade literária, todas as demais atividades implicam gêneros e, conseqüentemente, estilos.

Portanto, no contexto de sala de aula, em decorrência das condições necessárias ao desenvolvimento da aprendizagem do conteúdo e da prática de escrita, pode-se verificar através da produção final, que a maioria dos discentes, de 8 (oito) alunos que estavam com dificuldades de aprendizagem, 5 (cinco) apresentaram melhoras significativas, além de despertarem o senso crítico. Desta forma, percebeu-se que para os discentes interagirem discursivamente, eles precisam saber se expressar em diferentes contextos e, também, precisam dominar os gêneros dos discursos das diferentes esferas sociais. Por isso, em razão do processo histórico, de alguns educandos, e do não domínio do gênero do discurso crônica, ocorreram as problemáticas textuais. Para Bakhtin (2011), isso seria uma inabilidade de dominar os gêneros específicos, em sua teoria dialógica da linguagem.

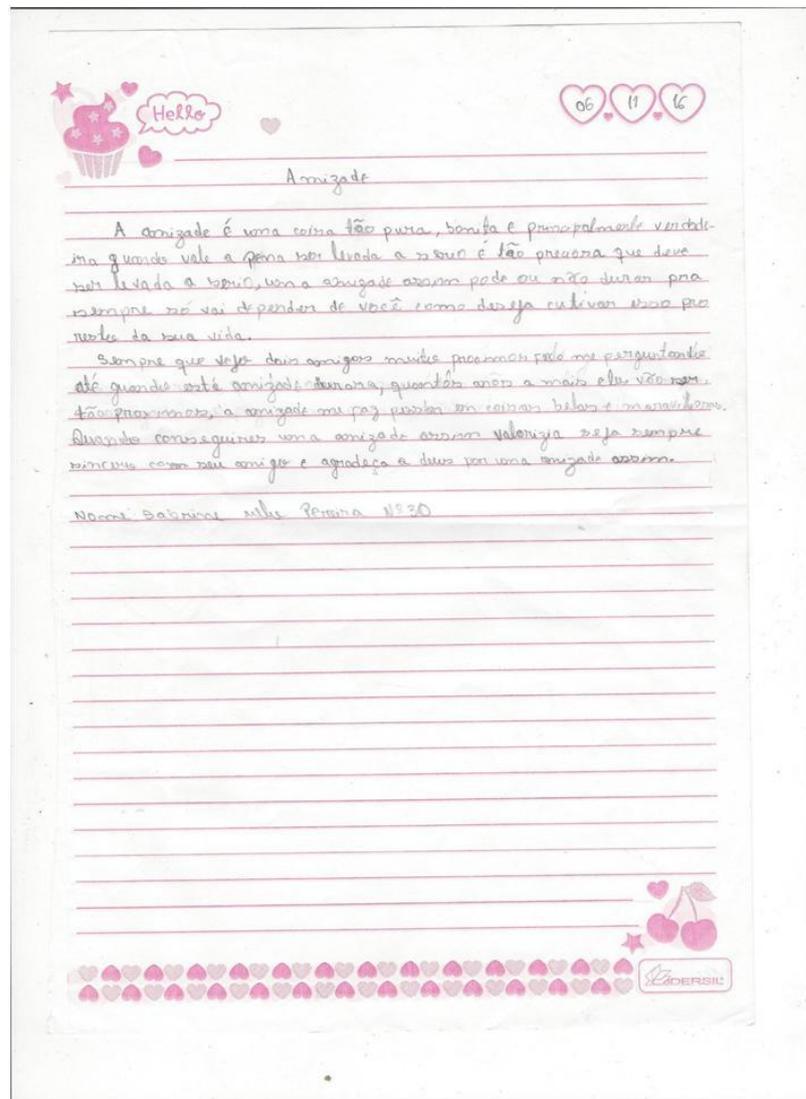
Assim sendo, os educandos que não estavam familiarizados com o gênero do discurso crônica, a partir do momento que foram avaliados, através de suas produções textuais, apresentaram suas dificuldades em relação a ela, desde o desenvolvimento de sua estrutura, até a fuga do tema. Desta forma, o que se aprendeu foi que no processo de construção dos enunciados, por parte dos educandos, mesmo sendo consideradas as condições específicas em sala de aula, deve-se entender que os enunciados originam-se nas diferentes esferas sociais e sua construção se reflete, justamente, onde os educandos tiveram suas dificuldades, no tema, no estilo e na composição.

Quanto ao último elemento, a construção composicional, Bakhtin (2011, p. 282), defende que “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo”.

O ato comunicativo, por conseguinte, realiza-se através de um formato, de uma organização linguística, reiterada em determinado campo de atividade humana. Quanto a essa organização há nela certa regularidade, garantida pelo uso da linguagem, que permite a identificação de um determinado gênero do discurso. A construção composicional cumpre a função de integrar, de sustentar e de ordenar as propriedades do gênero do discurso.

Excerto 4:

Texto 7



Todavia, mesmo com toda orientação docente na intervenção, percebeu-se, também, que o processo de aprendizagem para alguns alunos da turma, ainda, é lento e tem uma série de fatores extrassala que implicam diretamente nele. No entanto, também se percebeu que a intervenção, aplicação da sequência didática, planejada e dialógica, é necessária à prática docente.

5.4 Expressividade discente no gênero do discurso crônica

A análise desta categoria surgiu a partir dos pronunciamentos dos alunos, no gênero do discurso crônica, em primeira pessoa do discurso. São estes os enunciados:

Excerto 5

1. “Penso que muita gente nem come por causa da internet”;
2. “Eu acho isso um absurdo, deixar de sair pra ficar na internet”;
3. “Eu não deixo de sair de casa por nada, mas tem gente que fica na internet”;
4. “Eu posso dizer que a internet facilitou muito a minha vida”.

Estas são as transcrições dos enunciados discentes, o tema do texto é internet.

Após a leitura dos enunciados fica fácil perceber nos trechos acima a apresentação da opinião do aluno, pela forma assertiva de sua escrita. É um posicionamento valorativo, o uso destas expressões são pertinentes, enfáticas e indicam uma entonação expressiva. Nelas, o enunciador demonstra o que pensa acerca do conteúdo. Para Bakhtin (2011, p. 289),

A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. O estilo individual do enunciado é determinado principalmente pelo seu aspecto expressivo.

Dessa forma, aprende-se que quando o discente enuncia, utiliza-se de expressividade linguística, e ela determina as escolhas dos recursos essenciais ao enunciado. Portanto, o aspecto expressivo se refere à relação valorativa que o enunciador estabelece com o enunciado, e isto se revela na linguagem.

O posicionamento discente, sobre o ponto de vista acerca do assunto em discussão, ocorreu em grande parte dos textos, 70% (setenta por cento) deles. Em geral, esse fato aconteceu logo no início da produção textual. Isso fez compreender que não ocorreu por falhas de produção ou vício de linguagem, mas, por apreciação valorativa do enunciador a

respeito do tema e do interlocutor de seu discurso, o professor de Língua Portuguesa, determinada pelos parâmetros da situação de produção. Portanto, faz-se necessário compreender as relações de proximidade entre os parceiros da enunciação, neste caso específico, professor e aluno em sala de aula, devido elas se realizarem em uma dada realidade social, estruturada e determinada pelas formas de organização e de distribuição dos lugares sociais.

Na verdade, o que ocorreu, através do uso de expressões como eu acho, eu penso, foi que o enunciador assumiu diante do enunciado uma posição responsiva ao produzir o texto, o que deu, certamente, a seu discurso um padrão valorativo, uma vez que mostrou, objetivamente, seu posicionamento sobre o tema abordado. Aqui, vale ressaltar que, a partir do momento da enunciação abre-se um espaço para uma resposta na teoria dialógica da linguagem através de outro enunciado, uma vez que ele só existe nas relações dialógicas. Sendo assim, ao permitir respostas, o enunciado carrega emoções, juízo de valor e ideologias. Em outras palavras, há uma atitude avaliativa nos enunciados que se materializam nos textos dos alunos, e isso acontece porque nestas palavras escritas, no caso destes textos específicos, eles externaram os valores aos quais estão inseridos. Para Bakhtin (2011, p. 293),

Essa expressividade típica do gênero não pertence, evidentemente, à palavra enquanto unidade da língua, não faz parte de seu significado mas reflete apenas a relação da palavra e do seu significado com o gênero, isto é, enunciados típicos.

Em decorrência desta assertiva, entende-se, de acordo com Bakhtin que “o elemento expressivo é uma peculiaridade constitutiva do enunciado” (2011, p. 298). E isso, durante muitas décadas, esteve longe do conhecimento sistematizado escolar.

5.5 O gênero do discurso e o ensino dialógico

Esta categoria surgiu da melhora na reescrita dos gêneros do discurso crônica mediante o processo interventivo e, também, de alguns enunciados da professora ao questionário. Segue abaixo a análise na seguinte ordem: primeiro as enunciações da professora, depois a abordagem das produções textuais.

Excerto 6

- ✓ Frente do questionário aplicado a professora:

ANEXO III: QUESTIONÁRIO II DOS PROFESSORES

Docente: Lea Soares

Há quantos anos trabalha no Magistério? É concursado? 13 anos/sim

Em que séries dá aula? 3º e 5º ano

Qual sua carga horária semanal? 20 horas

Quantos alunos tem por turma (em média)? 40 alunos

Que conteúdos você ministra nesta turma? Descritores e gêneros textuais e interpretação de textos orais e escritos

Qual você julga ser o papel do professor de português? Facilitar e ensinar o aluno a construir "mundo" com seus saberes e experiências. Sair da zona de conforto da turma.

O que você leva em conta para avaliar seus alunos? As produções feitas pelos alunos durante as aulas e as atividades realizadas no processo de aprendizagem.

O que você prioriza em suas aulas de Língua Portuguesa? A interpretação textual em situações de diversos gêneros textuais, desde a produção oral até a produção escrita.

Os alunos são participativos em sua aula? Em qual conteúdo abordado mais participam? Sim, são bastante participativos nas atividades de produção oral e escrita.

Que livros/autores você consulta para embasar e preparar suas aulas? Uma seleção de livros de todas as áreas de pesquisa sobre o assunto para oferecer a turma de métodos e outras fontes como internet.

Verso do questionário aplicado a professora:

O que é gramática para você? Um conhecimento importante de regras para a construção de frases e de conceitos para a escrita, sem noção e adequação.

No ensino de língua materna, a Gramática ajuda a escrever bem? E, é essencial o ensino dela? Por quê? Sim. Ajuda na produção, na estruturação e na organização da escrita. É importante mostrar que há gêneros que não dependem dela.

Que papel tem a produção de textos em suas aulas? Fundamental para a compreensão e utilização da escrita como instrumento de comunicação e manifestação de pensamento.

Para que ensinar português para quem já sabe? Notar e mediar situações vivenciadas pelos alunos dentro e fora da escola como forma de organização da fala e da escrita.

Você se baseia nos PCNs na organização do seu plano de ensino? Atual não referenciais? Porém já produções e nível de município uma proposta de atualização de conteúdo que servirá para organização do trabalho em sala.

Qual é a maior dificuldade que você enfrenta no processo de ensino-aprendizagem com seus alunos? A falta de leitura e consequentemente a formação de seu pensamento e sujeito da sua própria história.

Quando você dialoga com seus educandos o que mais predomina na linguagem deles? A forma coloquial, cheia de vírgulas, de linguagem e que em uma sociedade em se exige e cobra a forma como se fala e se ouve modelos para tudo.

OBRIGADO!

Quando perguntado sobre o que ela julgava ser o papel do professor de Língua Portuguesa, a resposta foi a seguinte:

- “Facilitar e orientar o aluno construindo “nele” um ser crítico e investigativo. Sujeito da sua própria história”.

Qual a maior dificuldade que você enfrenta no processo de ensino-aprendizagem com seus alunos?

- “A falta de leitura e conseqüentemente a formação de um ser pensante e sujeito da sua própria história”.

Nestes dois enunciados percebe-se que há uma preocupação docente com os sujeitos envolvidos em seu trabalho, lembrando, que para Bakhtin (2011, p.289) “Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva”, e isso ficou comprovado na intervenção, participação plena e resultados qualitativos obtidos na análise das 15 (quinze) crônicas reescritas. Destas, 12 (doze) ocorreu melhoras em seu desenvolvimento, desde a estrutura textual, apresentação do tema, desenvolvimento e desfecho, como também, nas argumentações.

Portanto, quando se analisa a preocupação nos enunciados docente, o seu envolvimento na prática em sala de aula e os resultados discente obtidos através da reescrita das crônicas compreende-se, ainda mais, o valor das interações no processo de ensino e aprendizagem. Bakhtin (2009, p. 126), destaca que:

A enunciação é puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela interação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística.

Esta citação, acentua o valor da interação de docente e alunos no processo interventivo. Devido, para se trabalhar com a escrita e a reescrita foi assumido uma concepção de linguagem, a dialógica. Nela, o trabalho acontece na interação social, porque os sujeitos vão se apropriando da linguagem ao se constituírem como locutores, junto aos seus interlocutores; a apropriação da linguagem implica um trabalho do sujeito, o que significa que há um movimento do sujeito e uma recriação da linguagem em cada situação de interação. Como se sabe, de acordo com Bakhtin (2011, p.283),

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em forma de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras [...]

O autor enfatiza o fato de a comunicação verbal acontecer por meio dos gêneros discursivos, proporcionando reflexões que são contra um ensino de produção textual centrado na normatização da língua, que por muito tempo foi o objeto de estudo das aulas de produção textual. Segundo ele (2011, p. 285), “Os gêneros dos discursos, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos”. E, ainda de acordo com Bakhtin (2011),

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais pleno e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso projeto de discurso.”

Em consonância com os enunciados da professora, com as colocações de Bakhtin (2011) e com os resultados obtidos no processo de intervenção, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 28) traz uma reflexão geral sobre a linguagem:

Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística, supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem reflexão não apenas sobre diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos.

De um modo simplificado os PCNs definem que o objetivo de Língua Portuguesa para o ensino fundamental é ampliar o domínio discursivo discente nas diversas modalidades de comunicação, de modo a possibilitar a inserção efetiva discente no mundo da escrita. É possível perceber ainda, a partir da importância da linguagem, que tudo isso se realiza em decorrência, primeiramente, da necessidade docente de assumir uma concepção de linguagem para sua prática em sala de aula, para a partir dessa concepção de linguagem, organizar seu trabalho. Afinal, Bakhtin afirma que - a língua, a palavra são quase tudo na vida humana (BAKHTIN, 2011, p. 324).

Esta análise mostra que a docência no ensino de Língua Portuguesa elaborada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do viés social da linguagem proposto pela concepção dialógica de Mikhail Bakhtin, ampliam a possibilidade de melhoria na qualidade do ensino e, também, podem levar os discentes a uma melhor compreensão da realidade que os cercam. Também, permite perceber que existem tensões no ambiente de ensino entre as

forças reguladoras e as práticas de ensino históricas relacionadas a linguagem. No entanto, pode-se afirmar que o papel docente é de suma importância à melhoria no ensino, desde que este esteja qualificado, quanto aos discentes, eles têm grande chance de aprenderem, mas, também, desde que assumam um papel ativo no processo educativo. Quanto ao conteúdo trabalhado, o gênero do discurso crônica, é importante para o ensino, principalmente, a partir de práticas discursivas, pois é ele que organiza a vida social dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme proposta inicial, esta pesquisa procurou mostrar como a concepção dialógica da linguagem, de Mikhail Bakhtin, pode contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental II, da disciplina de Língua Portuguesa. Desta forma, contribuindo para o trabalho docente e a aprendizagem discente. De fato, é sabido que a teoria de M. Bakhtin, não se detém explicitamente sobre questões da Educação.

Todavia, a partir do momento que ela enfatiza a importância do social, do outro, da cultura, colocando a linguagem como um eixo central nas relações humanas e desenvolvendo categorias como interação verbal, dialogia, polifonia, trazem implicações para o campo pedagógico. Portanto, sua teoria não inaugura uma metodologia de ensino no sistema educacional, mas conduz a uma nova visão no campo da educação, que se revela em uma forma de se trabalhar a linguagem, no caso específico deste trabalho, a disciplina de Língua Portuguesa.

Os primeiros resultados desta pesquisa, que foram as primeiras 15 (quinze) produções textuais do gênero do discurso crônica dos educandos, produzidas na primeira etapa do processo de intervenção, revelaram que a familiaridade com a escrita por parte de mais da metade dos alunos, 70% (setenta por cento), não estava adequada ao nível exigido para um docente do nono ano. A partir dessa constatação, foi desenvolvido na proposta interventiva atividades dialógicas que os levaram a refletir sobre o que é um texto, neste caso específico, o gênero do discurso crônica, qual sua estrutura, como ele se desenvolve, o que eu preciso saber para desenvolvê-lo e, como utilizar os argumentos necessários para fundamentá-lo. Tudo isso, monitorado pela docente e, também, pelo pesquisador.

Ao concluir esta proposta interventiva, sequência didática do gênero do discurso crônica, pode-se constatar, através da análise dos dados, da produção final dos textos dos alunos, que este trabalho contribuiu de forma significativa para a aprendizagem discente, especificamente, à melhoria na qualidade da escrita do gênero do discurso em questão. Para chegar a esta conclusão, foram realizadas as análises das etapas da intervenção, sequencialmente, até formar o *corpus* que evidenciou em que aspectos os alunos progrediram e no que ainda precisavam melhorar em relação ao exercício da produção textual.

Quanto a análise do *corpús*, constatou-se várias mudanças nos textos desenvolvidos pelos discentes nas duas etapas, a diagnóstica e a fase final, dentre as mais evidentes estão a melhoria da estrutura textual, introdução desenvolvimento e conclusão, a textualidade do texto, coerência e coesão e a melhoria no desenvolvimento linguístico, cognitivo e vocabular.

As mudanças ocorridas foram satisfatórias e refletiu o envolvimento e desenvolvimento docente e discente no processo interventivo. Sabe-se que este é um trabalho realizado na área da linguagem, por isso tem-se a ciência que não irá solucionar todos os problemas no ensino e na aprendizagem discente. Mas, através dele buscou-se proporcionar maior esclarecimento quanto ao ensino de Língua Portuguesa.

Tudo isso, corrobora com a concepção de linguagem que fundamenta esta pesquisa, a de que a linguagem organiza a atividade mental e a palavra não é algo que já nasce com o sujeito, mas nas relações sociais entre os homens. Desse modo, a aprendizagem da Língua Portuguesa ocorreu na imersão do sujeito na corrente da interação verbal. Para isso, fez-se necessário que docente e discentes estivessem alinhados à proposta deste projeto, colaborando para que o espaço escolar se tornasse lugar de interação, de desenvolvimento humano.

Em decorrência destas colocações, cabe ressaltar, que as Diretrizes Educacionais do Brasil transmitem sistematicamente, via políticas públicas, o conhecimento prévio sobre a linguagem e, conseqüentemente, cabe a escola, através do professor de Língua Portuguesa o ensino dela. Portanto, é desta instituição de ensino a responsabilidade de articular este conhecimento linguístico sistematizado e, também, de transmiti-lo, via docente, de forma articulada, adequada ao nível dos sujeitos envolvidos.

Esse olhar, norteado pela teoria dialógica da linguagem de Mikhail Bakhtin, fundamenta-se na perspectiva de se repensar além da dinâmica em sala de aula de Língua Portuguesa, a formação continuada do docente e as diretrizes educacionais que regem o ensino da linguagem. Devido, a construção do conhecimento ser coletiva, onde o outro é sempre necessário. Por isso o processo de ensino e de aprendizagem não podem ser vistos como mero transmissor e receptor de conhecimentos, podem sim, ser dialógicos.

Essas reflexões, acerca do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, através da teoria dialógica da linguagem, contribuíram para se entender que o docente da área da linguagem deve ser capaz de interagir com seus alunos, assumindo desta forma uma nova prática de ensino, essa dialógica, capaz de estabelecer objetivos e prioridades, não em razão do sistema linguístico, mas em razão das reais necessidades deles. E mais, que o domínio da linguagem é fator preponderante à vida de educadores e educandos, uma vez que os reais problemas vivenciados por eles em sala de aula não advém somente das problemáticas encontradas na disciplina de Língua Portuguesa, mas de toda a realidade social.

Portanto, os resultados da pesquisa respondem aos objetivos da mesma, uma vez que se compreendeu que a materialidade das relações dialógicas, em sala de aula, mediante uso do gênero do discurso crônica, se realiza mediante relações discursivas. Desta maneira, uma

postura dialógica em sala de aula requer que os envolvidos se construam, pois não adianta, por parte do docente, somente o planejamento adequado das aulas, nem tão pouco dos discentes, a aprendizagem passiva, ambos devem refletir sobre suas práticas educacionais. Desta forma, teoria e prática entrelaçam-se no ensino da linguagem, conseqüentemente, educadores e educandos respondem as necessidades do processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa.

Todavia, as mudanças no campo educacional são lentas e, requerem muito mais do que estudo, dedicação, apoio, estrutura e diretrizes, pois precisam que o espaço escolar dê voz aos sujeitos que nele integra, mediante políticas públicas, estrutura física e ensino de qualidade. Embora tenha-se o conhecimento de que existe ainda um grande caminho a ser percorrido para amenizar as dificuldades que envolvemo ensino de Língua Portuguesa, acredita-se que o projeto de intervenção mostrou uma nova possibilidade a docente e discentes, está mais próxima da realidade social na qual eles estão inseridos

Enfim, foi buscando desenvolver a aprendizagem discente na disciplina de Língua portuguesa, através do projeto de intervenção, na produção da palavra escrita, que se compreendeu efetivamente, de acordo com Bakhtin (2011, p. 128) que, “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”. Portanto, não se pode isolar a comunicação verbal, pois ela implica interlocuções, lugar de interação humana. Assim sendo, espera-se que esta dissertação possa contribuir não apenas para a formação da professora, sujeito desta pesquisa, como também para os demais, subsidiando-os na reflexão de suas práticas e concepções de ensino da linguagem.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura e formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- AMORIM, M. O Detetive e o pesquisador. **Documenta**. Eicos/Cátedra Unesco de Desenvolvimento Durável/UFJF. v. 6, n.8, p.127-141, 1997.
- ANTUNES, Irandé Costa. **Muito além da gramática: Por um ensino sem pedras no caminho**. 1. Edição. Belo Horizonte: Ed. Parábola, 2007.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. (1926) Discurso na vida e discurso na arte. Trad. para fins acadêmicos de Carlos Alberto Faracco e Cristóvão Tezza de “Discourse in life and discourse in art: concerning sociological poetics”. In: (1976) **Freudianism**. New York: Academic Press – mimeo, 2000.
- _____. O discurso no romance. **In: Questões de literatura e de estética: teoria do romance**. Trad. Aurora F. Bernardini. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010 [1934-1935]
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: O que é, como se faz**. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2003.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. Organizado por Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2009.
- BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 191-200.
- BENDER, Flora Christina in BENDER, Flora Christina; LAURITO, Ilka Brunhilde (Org.). **Crônica: História, teoria e prática**. São Paulo: Editora Scipione, 1993.
- BONINI, Adair. Gênero textual como signo linguístico: os reflexos da tese da arbitrariedade. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v.1, n. 2, 2001.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Paco Editorial, 2008.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave (Org.)**. 4. Ed. 4ª reimpressão. -São Paulo: Contexto, 2010.
- _____. **Bakhtin: outros conceitos-chave (Org.)**. 1. Ed. 1ª reimpressão. -São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares da Educação Nacional:** língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino fundamental).** Brasília: MEC, 2012.

BOSSA, Nádya. **A Psicopedagogia no Brasil:** contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas sul, 1994.

_____. **Fracasso escolar – um olhar psicopedagógico.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

CANDIDO, Antônio. **Formação da Literatura Brasileira.** 7. ed. Belo Horizonte-Rio de Janeiro: Editora Itatiaia, 1993.

_____. **O direito à literatura.** Vários escritos. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.

CARVALHO, Ana Paula Lima. **(Re)Pensando o ensino de Língua Portuguesa:** contribuições teóricas de M. Bakhtin para o cotidiano escolar. Campo Grande, 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências sociais humanas e sociais.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

COUTINHO, Afrânio. **Crítica e teoria literária.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário – teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2009.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo:** as idéias linguísticas de Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2003.

FIORIN, José Luiz. Polifonia Textual e Discursiva. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade.** São Paulo: Edusp, 1994.

_____. **José Luiz. Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas.** Trad. Salma T. Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREITAS, M. N. C.; **Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes.** Caderno de Pesquisas, n. 116, p. 20-39, jul., 2002.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997.

_____. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In: ROCHA et al. (Org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOULART, Cecília. Processos escolares de ensino e aprendizagem, argumentação e linguagens sociais. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 50-62, 2º sem. 2010.

GRESSLER, Lori Alice. Tipos de pesquisa. In: _____. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio: Síntese dos indicadores 2017. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

_____. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br>. Acessado em: 10 de abril de 2017.

LOPES, A. O. Planejamento de ensino numa perspectiva crítica de educação. In: CANDAU, V. **Repensando a didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EP.U. 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINS, M. H. **O que é leitura?** 19. ed. São Paulo. Brasiliense, 1994.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. rev. e aprim. São Paulo: Hucitec, 2006.

MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. (Org.). **Linguagem, Cultura e Cognição: Reflexões para o Ensino e a Sala de Aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino. In: Nascimento, Elvira Lopes. **Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula**. São Carlos: Claraluz, 2009.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Sala de Aula de língua e práticas cidadãs. **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas, (41), p. 65-74, Jan./Jun.2003.

RANGEL, Mary & MACHADO, Jane do Carmo. O papel da leitura e da escrita na sala de aula: estratégias de ensino para dinamização dos processos de leitura e escrita. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: parábola editorial, 2009.

RODRIGUES, Rosangela Hammes; PEREIRA, Rodrigues Acosta. **Estudo dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. 338p.

RUIZ, E. M. S. D. Como se corrige redação na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
SÁ, Jorge de. **A crônica**. São Paulo: Ática, 2005.

SCHEFFER, Ana Maria. **Concepções de alfabetização construídas por professoras dos anos iniciais do ens. fundamental**: as práticas discursivas como eixo de reflexão. Juiz de Fora (2008).

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Ateliê de crônicas & portfólio**. Leitura (UFAL), v. 42 p.237-249, 2009.

TEZZA, C. Sobre o autor e o herói – um roteiro de leitura. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

WEEDWOOD, Bárbara. **História concisa da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre, ARTMED, 1998

A N E X O S



ANEXO I

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA MESTRADO

Eu, _____, diretor(a) da Escola de Ensino Fundamental João Alencar de Figueiredo, localizada no Bairro: Romeirão, na cidade de Juazeiro do Norte – Ce, autorizo discente de mestrado da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Francisco Wagner Gurgel Maia, R.G. 2.525.896 SSP DF, C.P.F. 583.875.441.91, a realizar uma pesquisa na área de Linguagens e Códigos, na disciplina de Língua Portuguesa. O mesmo irá realizar observações na disciplina de língua materna, em especial as relações dialógicas da linguagem, entrevista e aplicar um questionário com discentes e docentes. Para a realização do Projeto de Pesquisa de Mestrado, que tem como objetivo compreender as reais problemáticas que envolve a linguagem no processo de ensino-aprendizagem o mestrando acompanhará aulas de língua materna.

O pesquisador acima qualificado se compromete a:

- 1- Iniciarem a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Juazeiro do Norte 05 de Novembro de 2016

Assinatura do Responsável



ANEXO II

TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO - TLCC

Eu, Francisco Vagner Gurgel Maia, R.G. 2.525.896 SSP DF, C.P.F. 583.875.441.91, Mestrando PROFLETRAS da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, declaro estar ciente das normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto de pesquisa de mestrado: As contribuições da concepção dialógica da linguagem para o ensino de língua materna: Uma pesquisa-ação no processo de ensino-aprendizagem na educação básica, sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, respeitando a autonomia do indivíduo, a beneficência, a não maleficência, a justiça e equidade. Garantindo assim o zelo das informações e o total respeito aos indivíduos pesquisados. Ainda, nestes termos, assumo o compromisso de:

- I. Respeitar as normas da Escola e do Programa de Mestrado PROFLETRAS da UERN;
- II. Manter relação de respeito e cordialidade com os alunos, equipe gestora, funcionários e professores da Escola;
- III. Estabelecer diálogo com o professor orientador e atender as suas orientações, participando ativa e colaborativamente dos momentos de orientação;
- IV. Comparecer pontual e assiduamente às aulas que propôs-me acompanhar;
- V. Cumprir, no âmbito da escola, as orientações devidas para o desenvolvimento do trabalho de todos;
- VI. Reconhecer e respeitar as autoridades escolares;
- VII. Atuar com ética em qualquer situação e zelar pelo bom nome da instituição e pessoas envolvidas na pesquisa;

Juazeiro do Norte - Ceará, ___ de _____ de 2017.

Assinatura do mestrando