

Gêneros discursivos e ensino de língua estrangeira no ensino fundamental

Cláudia Vitoriano e Silva*

Resumo

Este artigo, fruto de pesquisa de doutorado, parte da perspectiva de ensino mais próxima da sócio-histórica e dialógica, buscando nos fundamentos de Bakhtin a compreensão dos gêneros discursivos, em que é necessário considerar a situação social da interação e a esfera social da atividade. O objetivo foi verificar como as concepções teóricas de linguagem e gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana foram caracterizadas nos documentos de reorientação curricular propostos pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC-GO), a partir da análise do Caderno 3 (que trata da concepção teórica de linguagem norteadora da área de LE), e do Caderno 5 (que apresenta as MCs-LE a serem utilizadas no ensino com gêneros discursivos). No intuito de direcionar essa investigação, foram explorados os seguintes conceitos bakhtinianos: língua/gem, enunciado/enunciação e gêneros discursivos. Como diretrizes de análise, foi seguido um posicionamento epistemológico e metodológico na perspectiva discursiva, interpretativista (ERICKSON, 1990) e dialógica (BAKHTIN, 1992/2003). Esse trabalho adotou um paradigma qualitativo de natureza interpretativa, sendo utilizados os instrumentos de coleta de dados típicos da etnografia. Os dados coletados no período de junho de 2009 a março de 2010, questionários, entrevistas, documentos da SEDUC-GO e Sequências Didáticas, demonstraram que o material disponibilizado pela SEDUC-GO, por si só, não sana as dúvidas e dificuldades das professoras em relação à proposta e, assim, não atinge o objetivo desejado de promover o aprendizado de uma língua estrangeira na perspectiva dialógica, que toma os gêneros discursivos como objeto de ensino funcional e real da linguagem.

Palavras-Chave: gêneros discursivos; sequência didática; língua estrangeira

Discursive genres and foreign language teaching in the elementary school

Abstract

This article is the result of a doctoral research, from a socio-historical and dialogical perspective of study, we sought Bakhtin's foundations to understand the genres for which it is necessary to consider the situation of social interaction and the social sphere of activity. The aim of this study was to search how the theoretical concepts of language and discourse genres in Bakhtin's perspective were characterized in the curricular documents proposed by the Goiás State Board

* Professora da Rede Estadual de Educação de Goiás. E-mail: claudiavitoriano@hotmail.com

of Education (SEDUC-GO), through the analysis of Caderno 3 (which deals with the theoretical concept of guiding Foreign Language area), and Caderno 5 (which shows the Curricular Matrixes to be used in teaching with genres). In order to direct the research, we explored the following bakhtinians' concepts: language, enunciation and discursive genres, in the analyses of the Cadernos 3: Currículo e Práticas Culturais- As Áreas do Conhecimento e 5: Matrizes Curriculares. It was followed a methodological and epistemological guideline in the discursive, interpretive (ERICKSON, 1990) and dialogical (BAKHTIN, 1992/2003). This study adopted a qualitative and interpretive nature, and the instruments used for data collection were typical of ethnography. The subjects of this research are two teachers from Goiás State Public System Education. Data were collected between June 2009 and March 2010 through questionnaire, documents from the Goiás State Board of Education, teaching sequences designed by the participant teachers and individual interviews. The results show that material provided by the Goiás State Board of Education is not sufficient to help teachers complement the proposal and therefore does not meet the objective of promoting foreign language learning in a dialogical perspective, which takes the genres as functional and real object of language teaching.

Key words: discursive genres; teaching sequences; foreign language teaching

Introdução

Algumas propostas de ensino de Língua Estrangeira (LE) no cenário nacional, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio Línguas Estrangeiras (2006), Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira do Estado do Paraná (2006) e Matrizes Curriculares-LE (MC-LE) do Estado de Goiás (2009) enfatizam a relevância de um trabalho norteado pelos gêneros, pois defendem uma concepção discursiva de língua/gem, segundo Bakhtin.

Este artigo é baseado na pesquisa de doutorado que realizei (SILVA, 2011) a partir das minhas reflexões a respeito da importância dos conceitos teóricos subjacentes às propostas oficiais para a transposição didática às situações concretas de sala de aula.

No ano de 2004, a Secretaria Estadual de Educação - GO (SEDUC-GO) iniciou um processo de discussão sobre o currículo do Ensino Fundamental denominado Reorientação Curricular, envolvendo professores, coordenadores pedagógicos e profissionais de universidades locais que foi documentado com a publicação de seis Cadernos para nortear o trabalho dos professores.

Em 2007, fui convidada a participar da elaboração das MC-LE, publicada no Caderno 5, que tem como foco o ensino de LE com os gêneros discursivos a partir da concepção de linguagem de Bakhtin. Após este trabalho decidi investigar como esta proposta da SEDUC-GO havia sido compreendida e materializada em sala de aula a partir da análise das Sequências Didáticas (SDs) elaboradas por duas professoras voluntárias. Porém, ao identificar as dificuldades apresentadas pelas professoras na elaboração de suas SDs percebi que só essa análise não seria suficiente para a avaliação da aplicação da proposta.

Consciente de que não poderia simplesmente avaliar a aplicação da proposta no material entregue pelas duas professoras, decidi reler os Cadernos 3: Currículo e Práticas Culturais - As Áreas do Conhecimento, e 5: Matrizes Curriculares, atentando-me às suas formulações teórico-metodológicas, no que se referiam às concepções sociointeracional e discursiva de linguagem. Feita esta identificação, busquei analisar a SD proposta como referência, no Caderno 6: Sequências Didáticas – Convite à ação, objetivando observar como a SEDUC-GO havia feito a transposição didática dos gêneros discursivos para o ensino de Língua Inglesa, do 6º ao 9º anos. O resultado desta análise suscitou em mim o desejo de observar, mais uma vez, as SDs apresentadas pelas duas professoras, mas com um olhar voltado para os sentidos dados aos termos língua/gem, enunciação e gêneros discursivos.

Como este artigo traz apenas um recorte da tese de doutorado, o objetivo destacado aqui é o de verificar como as concepções teóricas de linguagem e gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana foram caracterizadas nos documentos de reorientação curricular propostos pela SEDUC-GO, a partir da análise do Caderno 3 (que trata da concepção teórica de linguagem norteadora da área de LE), e do Caderno 5 (que apresenta as MCs-LE a serem utilizadas no ensino com gêneros discursivos), que foi orientada pela seguinte pergunta:

a) Os esclarecimentos teóricos apresentados nos Cadernos 3 e 5 analisados são compatíveis com a proposta de ensino de LE da SEDUC-GO?

Fundamentação Teórica

O trabalho pedagógico e as escolhas metodológicas estão relacionados às visões de sujeito e de sociedade que se quer formar. A partir desta perspectiva, faz-se necessário explicitar a concepção de linguagem adotada pelos documentos da SEDUC-GO. Para tanto, apresento os conceitos do Círculo de Bakhtin¹ relevantes à compreensão de linguagem como discurso.

¹ Segundo Faraco (2009), ao conjunto da obra de um grupo de intelectuais russos, dentre os quais se destacaram Bakhtin, Medvedev e Volochinov, foi atribuída a denominação de Círculo de Bakhtin por estudiosos de seus trabalhos.

Bakhtin considera a dinâmica das práticas sociais, as condições de comunicação, as estruturas sociais, os confrontos e conflitos ideológicos decorrentes das interações sociais para formalizar o seu conceito dialógico de linguagem. Segundo a sua visão, as relações humanas são concebidas pelas interações sociais entre sujeitos sócio-historicamente situados, ou seja, é por meio da linguagem que nos constituímos como sujeitos.

Para Bakhtin/Volochinov (1995, p.109), tanto o objetivismo abstrato que considera que “só o sistema linguístico pode dar conta dos fatos da língua”, quanto o subjetivismo concreto idealista, que considera a fala, mas tenta explicar os fatos da língua “a partir das condições da vida psíquica individual do sujeito falante”, não conseguem alcançar o que vem propor a filosofia marxista da linguagem, ou seja, “a enunciação como realidade da linguagem e como estrutura sócio-ideológica (BAKHTIN/VOLOCHINOV 1995, p.126).

Assim, Bakhtin defende a natureza social e evolutiva da língua que está em constante mudança em decorrência das interações verbais de seus interlocutores. Nessa ótica, a substância da língua é constituída por meio das interações verbais com outras pessoas, através de enunciados concretos nos diversos campos da atividade humana que ouvimos e reproduzimos.

Deste fato decorre o princípio dialógico de Bakhtin, central na concepção de linguagem, que acentua a função primordial do outro na constituição do sujeito por meio das relações dialógicas e destaca os papéis ativos do locutor e do interlocutor na interação verbal, uma vez que o sujeito que fala leva em consideração o outro e dele espera uma resposta, ou seja,

toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. 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. (BAKHTIN/VOLOCHINOV 1995, p.113) (grifos do autor).

Nesse sentido, Bakhtin/Volochinov (1995, p.123) afirma a relevância da interação social na produção do enunciado e o trabalho com a língua parte da realidade enunciativa concreta, fruto da interação entre dois sujeitos organizados socialmente, contempla a intersubjetividade e traz a questão do outro de maneira concreta, como dimensão constitutiva da linguagem: o outro enquanto discurso e o outro enquanto interlocutor.

Dessa forma, a relação com o outro é que determinará o que é dito, como é dito e o gênero em que estará inserido. Assim, o enunciado não é só uma resposta a outros enunciados, pois são estabelecidas relações dialógicas entre eles, ou seja, um enunciado responde a um já-dito e suscita respostas, como vemos nas palavras de Bakhtin (1992/2003, p.297),

o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos *outros* para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta.

A compreensão responsiva, de natureza dialógica, é o método das ciências humanas destacado por Bakhtin (1992/2003, p.332), ou seja, a análise do texto é regida por critérios interpretativos intersubjetivos, na busca dos sentidos nas relações de comunicação entre o locutor e o interlocutor, e afirma que “a compreensão dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador de ciências humanas)”.

Desta forma, é importante ressaltar que a concepção de linguagem de Bakhtin perpassa diversos conceitos, tais como visto acima, enunciado, dialogismo e gêneros do discurso, porém, neste trabalho, será dado destaque à apresentação, apenas o gênero discursivo, por ser o conceito norteador dos documentos analisados.

O estudo da língua pela via dos gêneros, partindo das ideias de Bakhtin, é apontado por alguns autores (BRONCKART, 2007; DOLZ e SCHNEWLY, 2007; ROJO, 2000; CRISTOVÃO, 2001; MARCUSCHI, 2007; MACHADO, 2000) como uma forma de lidar com a língua em seus aspectos autênticos do cotidiano, ou seja, os gêneros não estão restritos à sala de aula, mas presentes em nossas atividades sociais. Por isso, a perspectiva pedagógica que se pauta em uma abordagem sociointeracionista fundamenta-se em um ensino focado nos gêneros discursivos, em que o texto não é tratado apenas como um objeto linguístico, mas elemento constitutivo das práticas sociais que refletem os valores, ações e discursos dos grupos sociais existentes na sociedade.

Para Bakhtin (1992/2003), o uso da linguagem está presente em todos os campos da atividade humana através de enunciados (orais e escritos) que refletem as condições e finalidades de cada campo. Esses campos elaboram “tipos relativamente estáveis” de enunciados, cujas características são o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, caracterizados por Bakhtin (1992/2003, p. 262) como gêneros do discurso.

Por serem tipos relativamente estáveis, os gêneros organizam as atividades e orientam a nossa participação em determinada esfera da atividade, porém, por não terem limites rígidos, permitem a adaptação de suas formas às novas circunstâncias (FARACO, 2009).

Sob o ponto de vista do Círculo de Bakhtin, os gêneros discursivos são considerados ao mesmo tempo estáveis e mutáveis, pois conservam os traços que os identificam e se alteram a cada vez que são empregados. Por isso, Sobral (2009) salienta que não se trata de entender os gêneros como “estruturas fixas de enunciados” e nem “enunciados-tipo”, pois isso levaria a entender o conceito em um plano estritamente linguístico.

Considerando a diversidade da atividade humana, a possibilidade de existência dos gêneros é infinita e heterogênea, incluindo desde diálogos da vida cotidiana às enunciações científicas e filosóficas. Cecílio (2009) ressalta que, como a diversidade dos gêneros do discurso é grande, a escolha de um gênero específico é determinada pelas esferas sociais, isto é, as formas de organização dos lugares nas diferentes instituições e situações onde são produzidos os discursos.

Entretanto, Bakhtin (1992/2003, p. 284-285) ressalta que ter conhecimento sobre o gênero de determinada esfera não significa saber usar os gêneros de outras esferas. Nesse sentido, quanto maior o conhecimento sobre diversos gêneros maior a possibilidade de participação social do falante, como veremos a seguir,

Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas. Frequentemente, a pessoa que domina magnificamente o discurso em diferentes esferas da comunicação cultural, sabe ler o relatório, desenvolver uma discussão científica, fala magnificamente sobre questões sociais, cala ou intervém de forma muito desajeitada em uma conversa mundana. Aqui não se trata de pobreza vocabular nem de estilo tomado de maneira abstrata; tudo se resume a uma inabilidade para dominar o repertório dos gêneros da conversa mundana, a uma falta de acervo suficiente de noções sobre todo um enunciado que ajudem a moldar de forma rápida e descontraída o seu discurso nas formas estilístico-composicionais definidas, a uma inabilidade de tomar a palavra a tempo, de começar corretamente e terminar corretamente (nesses gêneros, a composição é muito simples).

Assim, não basta apenas saber organizar as formas linguísticas, é necessária uma certa experiência com o gênero, e sob esta ótica, ressalto a implicação deste fato para o ensino, pois os educandos poderão ter maior liberdade para participação na sociedade, quanto maior forem seus conhecimentos sobre as diversidades de gêneros que, segundo Bakhtin, regulam as nossas práticas sociais.

Bakhtin (1992/2003) denominou de gêneros primários aqueles da esfera do cotidiano, ou da comunicação discursiva imediata, e de gêneros secundários os da esfera ideológica, ou da comunicação discursiva mais complexa, não sendo compreendidos como duas realidades independentes.

As escolhas dos gêneros pelos falantes são adaptadas ao campo da comunicação discursiva, à situação da comunicação, às relações pessoais entre os participantes da comunicação e ao contexto comunicativo. Nas palavras de Bakhtin (1992/2003, p. 283),

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas 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.

O conhecimento sobre as diferentes formas de gêneros chega ao falante a partir do que ele ouve e reproduz na comunicação discursiva cotidiana. Isso, segundo Bakhtin (1992/2003, p. 283), é o que torna possível a comunicação, pois “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”.

Marcuschi (2005) ressalta que os gêneros não são estanques e nem limitadores da ação criadora, ao contrário caracterizam-se pela dinamicidade e flexibilidade. Surgem de acordo com as necessidades de usos nas atividades comunicativas das comunidades de prática discursiva em que se desenvolvem, assim como sofrem modificações de acordo com o momento histórico em que estão inseridos.

Para descrever o gênero, o Círculo de Bakhtin parte de três elementos, ligados ao todo do enunciado e determinados pelas especificidades e finalidades dos diversos campos de comunicação: tema (ou conteúdo temático), forma de composição (ou construção composicional) e estilo.

Metodologia

Quanto à metodologia, esta pesquisa segue o padrão qualitativo de investigação, que se caracteriza pela coleta de dados em seu ambiente natural, em que o investigador assume uma postura reflexiva em relação aos dados. A pesquisa qualitativa considera a visão dos participantes inseridos nos eventos analisados e não apenas o ponto de vista do pesquisador, caracterizando-se como um método interpretativo de análise (ERICKSON, 1990).

Segundo Schwandt (2007, p. 196) “ para encontrar significado em uma ação, ou para afirmar que se entende o que uma determinada ação significa, é necessário que se interprete o que os atores estão fazendo”.

Os métodos de investigação interpretativistas, segundo Erickson (1990), têm como foco o conteúdo em detrimento dos procedimentos, além disso, o pesquisador não parte de categorias previamente estabelecidas para observação e a elaboração dos questionamentos pode sofrer mudanças de acordo com a ocorrência dos eventos no campo de pesquisa.

Participaram de todas as etapas deste estudo duas professoras da Rede Estadual de Ensino de Goiás, Hebe e Ângela. Os dados foram coletados no período de 2009 a março de 2010.

A coleta dos dados foi realizada com os seguintes instrumentos: (1) estudo dos textos oficiais da SEDUC-GO (Caderno 3: Currículo e Práticas Culturais – As áreas do conhecimento, Caderno 5: Matrizes Curriculares e Caderno 6: Sequências Didáticas (SDs); (2) entrevista inicial com as professoras participantes; (3) questionário aplicado às professoras participantes; (4) análise das SDs produzidas pelas professoras participantes; (5) entrevista final com as mesmas.

Análise dos dados

Tendo como objetivo apresentar as concepções teórico-metodológicas que embasam os documentos de referência das professoras, priorizei a análise dos conteúdos dos Cadernos 3 e 5 por estarem diretamente relacionados ao objetivo deste trabalho e alguns trechos das entrevistas realizadas com as participantes.

O Caderno 3 traz a concepção de linguagem adotada pela área de LE, como vemos:

Recorte [01]: No âmbito teórico, o maior de todos os desafios da área de língua estrangeira é a compreensão da linguagem como interação social (Bakhtin/Volochinov, 1995), o que significa dizer que a palavra se caracteriza pela plurivalência, sendo assim o lugar privilegiado para a manifestação da ideologia, pois retrata as

diferentes maneiras de significar a realidade, segundo o ponto de vista daqueles que a utilizam. De fato, não são palavras o que falamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. Enfim, a palavra é uma arena de luta de vozes que querem ser ouvidas por outras vozes. **(Fonte: Caderno 3, 2006, p.91)**

Neste excerto do documento, que tem como referencial a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, a concepção de linguagem é explicada como um sistema de significação da realidade, em que a palavra é o signo ideológico que pode assumir diferentes significações dependendo da posição avaliativa do interlocutor. É ressaltada neste recorte também a importância da interação social, pois é no complexo jogo das relações humanas que o confronto com a palavra do outro (luta de vozes) vai gerar as significações responsivas e os sujeitos vão se constituir discursivamente. Isso quer dizer que a língua não pode ser entendida como um simples código, pois nas práticas sociais em que a usamos, comunicar significa persuadir, convencer, argumentar, entreter, emocionar e outras; situações concretas de interação social nas quais os interlocutores usam a linguagem.

A necessidade de rompimento com práticas metodológicas que visam ao estudo apenas de formas linguísticas é uma das implicações dessa concepção de linguagem. Conforme Bakhtin/Volochinov (1995, p.93) “o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto”, para tanto, reconhecer a norma linguística constitui-se apenas uma das formas utilizadas em uma abordagem discursiva.

Encaminhamento Pedagógico Caderno 3

Três pontos no encaminhamento pedagógico, neste, documento merecem ser considerados e serão apresentados a seguir.

Para que os alunos usem a língua dialogicamente, a forma e o conteúdo não devem ser considerados separadamente, e isso é ressaltado por Bakhtin (1992/2003, p.177-178), quando trata do conteúdo, forma e material e destaca a interrelação entre eles:

A forma não pode ser entendida independentemente do conteúdo, mas não pode ser independente da natureza do material e dos procedimentos por ele condicionado. Ela é condicionada a um dado conteúdo, por um lado, e à peculiaridade do material e aos meios de sua elaboração, por outro.

Por isso, o trabalho focalizado no significado e no conteúdo dos textos em detrimento da forma é o primeiro encaminhamento pedagógico a ser destacado, como apresentado no recorte seguinte:

Recorte [02]: Como fazer para que os alunos usem a língua de forma competente em situações concretas de interação linguística? Primeiramente, é preciso que, qualquer que seja a habilidade enfocada, a usem língua com fins comunicativos, assim como o fazem na língua materna, ou seja, é necessário focalizar o significado e conteúdo dos textos – orais ou escritos – em detrimento da forma. (**Fonte: Caderno 3, 2006, p.93**).

Provavelmente, o que motiva essa indicação, no documento, é a prática equivocada em muitas aulas de LE que são voltadas somente para exercícios estruturais, de gramática ou vocabulário, fora do contexto de uso, e que não oportunizam a aprendizagem da língua de forma contextualizada, como autênticos discursos. Mas esta indicação pode induzir o professor a outro equívoco, que é o de desconsiderar radicalmente a forma e trabalhar superficialmente os gêneros discursivos, visando apenas o significado e adotando outra prática tradicional que é a tradução de textos.

Daí a necessidade de esta proposta ser acompanhada de ampla discussão e suporte aos professores da Rede Estadual-GO: para se tentar evitar que o professor utilize os gêneros discursivos com aquele mesmo intuito de quem entende a língua ora como uma abstração concreta, ora como uma subjetividade idealista (BAKHTIN/VOLOCHINOV,1995).

O segundo ponto do encaminhamento pedagógico refere-se ao aprendiz e suas necessidades de comunicação como aspectos considerados essenciais para a aprendizagem, assim como a motivação, interação, estratégias de aprendizagem, papéis do professor e do aluno, temas desenvolvidos, a LM e os contextos de ensino como salientado no recorte a seguir:

Recorte [03]: A criação desse ambiente de diálogo exige que o professor abra mão do seu papel de controlador do conhecimento e eventos de sala de aula e passe a negociar com os alunos os objetivos, conteúdo e a metodologia de ensino, pois, assim, os interesses, expectativas e necessidades comunicativas desses alunos poderão ser de fato contemplados. Deste modo, a sala de aula transformar-se-á em um espaço de discussões, polemização, e diferentes vozes que levará ao engajamento discursivo do aluno e à co-construção do conhecimento. (**Fonte: Caderno 3, 2006, p.94**)

Esse posicionamento adotado pelo documento aponta para uma visão bakhtiniana ao destacar a dialogicidade das relações humanas e a necessidade de se considerar os alunos como sujeitos pertencentes a espaços discursivos particulares, assim como para uma visão vygotskyana de aprendizagem em que o papel mediador do professor é de fundamental importância na escolha de atividades de forma condizentes com o nível de desenvolvimento do aluno.

Porém, ressalto que não é só isso que garantirá o engajamento discursivo do aluno, pois apesar dessa postura romper com atitudes tradicionais em sala de aula, faz-se necessária uma postura educacional diferenciada também com relação ao conteúdo trabalhado, ou seja, o tratamento dado aos textos é que pode levar os alunos ao engajamento discursivo, à utilização da interação verbal como instrumento de politização dos cidadãos, tal como sugere o terceiro encaminhamento do documento.

De fato, como salientado no documento, “os textos orais ou escritos que podem propiciar esse engajamento do aluno são os que problematizam o momento histórico que estamos vivendo” (Fonte: **Caderno 3, 2006, p.94**). Entretanto, ressalto que a arquitetura das aulas é muito mais relevante para propiciar tal engajamento do que a escolha dos textos ou a criação de um ambiente de diálogo na sala de aula; pois o professor pode considerar tudo isso, mas tratar o texto como um mero amontoado de orações que, embora desveladas de seus sentidos implícitos e explícitos, não suscitam a problematização de situações sócio-histórico-culturais que clamam reflexão, como é o objetivo da SEDUC-GO em sua proposta para o ensino da LE.

Concretizar a articulação entre os componentes da língua nas atividades pedagógicas, ou seja, compreender a linguagem como interação verbal e aplicá-la pedagogicamente é um dos desafios da área de LE. Por isso, considero a busca de fontes de referência para a ampliação da formação do professor um trabalho imprescindível a ser desenvolvido tanto pela SEDUC-GO como os próprios professores.

No entanto, consciente de que a aula é um momento sócio-histórico único e que está sob a influência de fatores internos e externos diversos, muitas vezes sequer diretamente ligados a uma vontade, compreendo que o fato de o professor ter acesso a teorias supostamente “progressistas” não fornece garantias de que o conhecimento estudado ou repassado possa ser transposto de forma considerada “não tradicional”, para a sala de aula. Compreendo também que um documento oficial, como o Caderno 3 em questão, não foi organizado com o intuito de esgotar questões teóricas relevantes, mas apenas de servir como material de referência para posteriores consultas; o que, para isso, são demandadas outras ações, como, por exemplo, encontros, reuniões e momentos de estudo dos próprios professores, para que possam refletir sobre sua

prática e buscar ir além, aprofundando os conceitos e concepções adotadas. São estes também os posicionamentos das professoras, como se pode ler nos relatos a seguir:

Recorte [04]: A princípio deveriam oferecer cursos de formação para os professores, principalmente em relação a continuar estudando, mas a própria secretaria não oferece isso. O tempo que eu estive trabalhando, três anos, três anos e meio, como professora de inglês, eu não participei de um curso de formação, voltado ao professor da área de Inglês, para discutir sobre didática, projeto... porque eu acho que poderia ser feita alguma coisa nesse sentido... **(Fonte: Entrevista com a professora Ângela)**

Recorte [05]: (...) Por que, às vezes, a pessoa está acostumada assim com um jeito de fazer, trabalhar, então quer dizer para ele mudar realmente deve passar por um processo de estudo, analisar, ver para poder realmente mudar. **(Fonte: Entrevista com a professora Hebe)**

Encaminhamento Metodológico

Neste documento, para evidenciar a abordagem comunicativa (Canale; Swain, 1980) como indicação metodológica, são enfatizados a valorização do aprendiz e suas necessidades de comunicação, motivação, interação, estratégias de aprendizagem, os papéis do professor e do aluno, temas desenvolvidos, a LM e os contextos de ensino². Isto pode ser constatado em vários trechos do documento, incluindo o que se segue:

Recorte [06]: Para isso, é preciso que eles desenvolvam a competência comunicativa, que segundo Canale e Swain (1980), é composta de quatro subcompetências: a gramatical (...), a sociolinguística (...), a discursiva (...) e a estratégica (...). **(Fonte: Caderno 3, p. 93)**

Considerando os aspectos teóricos aqui discutidos, esse encaminhamento do documento sugere ao menos duas considerações:

- 1^a) a promoção do engajamento discursivo do educando requer considerar as diferentes vozes, ou seja, a pluralidade de discursos, e as relações de negociação, compreensão, concordância, discordância, discussão que pode se estabelecer no espaço de interação e conhecimento que é a sala de aula, o que parece incompatível ao centrar o ensino na comunicação;

² A língua é concebida como um instrumento de comunicação e o aluno deve se tornar competente em sua comunicação. Para mais detalhes ver texto *Uma Releitura do conceito de competência comunicativa* (Fontão do Patrocínio, 1995)

2^a) a concepção discursiva de linguagem apresentada como norteadora no documento e a articulação dos pressupostos bakhtinianos e das concepções de ensino comunicativo pelos professores podem reduzir os diferentes propósitos comunicativos no uso da língua a um objetivo único: a transmissão de mensagem, concebendo a língua como um instrumento de comunicação.

Desta forma, o texto apresentado neste documento da SEDUC-GO requer leitura, análise e reflexão, haja vista outras lacunas e/ou incoerências citadas anteriormente, como a sugestão do foco no significado e conteúdo dos textos em detrimento da forma; e a ênfase na escolha dos textos para promover o engajamento discursivo dos educandos, sem ressaltar a postura pedagógica do professor em relação à leitura. Além disso, são necessárias mais propostas de projetos de apoio, aos profissionais da educação, por meio da articulação de ações que reconheçam a formação do professor como imprescindível para o desenvolvimento de qualquer proposta educativa de qualidade.

No Caderno 5 são apresentadas as MCs de todas as áreas do conhecimento para a Segunda Fase do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) com o objetivo de servir como suporte às decisões pedagógicas dos professores.

Recorte [07]: Estas matrizes curriculares... têm por objetivo fornecer-lhes elementos como suporte para a elaboração de aulas, tendo como meta um trabalho gradativo com os gêneros discursivos e as habilidades envolvidas no ensino de Línguas Estrangeiras. (Fonte: Caderno 5, 2009, p. 217).

Ao ler o excerto anterior, o documento deixa claro que a proposta tem como foco o trabalho de ensino com os gêneros discursivos, porém não é exposto, no Caderno 5, o que é gênero discursivo na concepção bakhtiniana. Como visto na discussão teórica, criamos enunciados nos diversos contextos sociais, e esses enunciados possuem aspectos discursivos relativamente estáveis. Assim, sempre que falamos ou escrevemos, não criamos um gênero mas atualizamos as suas formas nos valendo de um tema específico, estilo pessoal, construções linguísticas. Essa compreensão é essencial para a aplicação prática da proposta da SEDUC-GO e reconheço que os elementos apresentados neste Caderno pouco esclarecem o que vem a ser o trabalho pedagógico com os gêneros discursivos.

É nesse sentido que questiono se todos os professores têm clareza do que seja um gênero discursivo na concepção bakhtiniana e se o exposto, no Caderno 5,

é suficiente para esclarecer o que pretende a proposta da SEDUC-GO, pois isso não parece condizer com o que afirma a professora Hebe durante a entrevista:

Recorte [08]: (...) quando me deparei a primeira vez, eu senti dificuldade justo por isso, porque eu fiquei sem entender e saber definir o que era um gênero textual, que gêneros eram esses que eu teria que trabalhar. **(Fonte: Entrevista com a professora Hebe)**

Muito embora esteja ciente de que o volume excessivo de explicações teóricas possa confundir e desestimular um professor em processo solitário de estudo e que outras variáveis como a formação docente, condições de trabalho do professor, acesso a materiais didático-pedagógicos, apoio da equipe diretiva (diretor, coordenador), disciplina discente, dentre outras, devam ser também consideradas, quando a discussão é a efetividade da aplicação de uma proposta pedagógica, reitero a compreensão de que cabe a um material de referência, como os Cadernos publicados pela SEDUC-GO, a função de apresentar, discutir e exemplificar, com clareza e detalhamento, todos os conceitos fundamentais que norteiam tais práticas. E o depoimento da professora Hebe enfatiza essa necessidade, quando relata a dificuldade em planejar seu trabalho por não saber o sentido de “gênero discursivo”. Acredito que, como ela, muitos outros professores da Rede Estadual de Ensino, em Goiás, carecem de mais suporte e acompanhamento.

A proposta das MCs é norteada por um eixo temático comum aos quatro anos do Ensino Fundamental que são a compreensão e a produção de diferentes gêneros discursivos em LE.

Recorte [09]: (...) desenvolver a compreensão e as produções oral e escrita e o conhecimento do código linguístico em situações de interação diversas em cada ano, a partir de um tema específico. **(Fonte: Caderno 5, 2009 p. 217)**

Isto significa que o trabalho pedagógico com o gênero deve considerar a língua em seu aspecto sistemático e funcionamento social, cognitivo e histórico (MARCUSCHI, 2008). Por esse motivo, uma das preocupações que o grupo ao qual me integrei, durante a elaboração deste texto do documento da SEDUC-GO, foi deixar claro ao professor que não há como trabalhar com a língua sem considerar o sistema que permite seu funcionamento. Entretanto, agora, me dou conta de que sob uma perspectiva discursiva, não se estuda as unidades da língua isoladamente, fora de um contexto, distinguindo níveis de análise formal (fonológico, morfológico, sintático,

semântico), como propõe uma perspectiva formalista. Mas, à época, o que o grupo objetivou foi tentar evitar que o ensino com o gênero servisse à prática da gramática ou da tradução, como tem sido comum nas aulas de LE nas escolas, e não desconsiderar a importância do sistema da língua, como justificado no recorte a seguir:

Recorte [10]: (...) escolhemos os gêneros discursivos como proposta de trabalho, pois consideramos que as funções comunicativas são mais relevantes do que as características estruturais e lexicais da língua e, nesse sentido, os gêneros discursivos representam as manifestações comunicativas de práticas sociais diversas. (**Fonte: Caderno 5, 2009, p. 217**)

Encaminhamento Metodológico – Caderno 5

No aspecto metodológico, a MC-LE encaminha as ações para o desenvolvimento da leitura crítica por meio de vários gêneros discursivos, conforme apresentado no recorte seguinte:

Recorte [11]: (...) é através da interação com os diferentes gêneros discursivos, fortalecidos através de uma abordagem mais crítica de leitura, que os estudantes poderão se inteirar da interdiscursividade, das formas de produção dos diferentes discursos e das vozes que intercalam as relações sociais, históricas, culturais e de poder. (**Fonte: Caderno 5, 2009 p. 217**)

Esse trecho do documento vai ao encontro da concepção discursiva de linguagem, quando destaca que qualquer forma de criação faz apelo a uma memória discursiva, e que não se cria do nada, mas a partir de um pano de fundo histórico e cultural. Além disso, na concepção bakhtiniana, todo texto é duplamente dialógico, pois apresenta uma relação entre os interlocutores e uma interação com outros textos, ou seja, o trabalho pedagógico com os gêneros pode levar o aluno a percebê-lo como uma produção social. No entanto, se a leitura for reduzida a meras perguntas de compreensão, ou atividades de localizar e transferir informações, estas dificilmente oferecerão oportunidades ao aluno de fazer relações intertextuais sobre o que está sendo lido.

Encaminhamentos Pedagógicos – Caderno 5

Dois encaminhamentos presentes no Caderno 3 são apresentados também no Caderno 5: a) o trabalho com as estruturas linguísticas utilizado na compreensão e produções oral e escrita, e b) a necessidade de alterações nas práticas tradicionais de

ensino. Neste, o reconhecimento das características gerais dos gêneros discursivos é destacado como o aspecto mais relevante nas produções oral e escrita, que deverá resultar da compreensão do quê dizer, para quem dizer e como dizer. Mas, para que isso aconteça, mais uma vez é preciso que o professor considere a concepção de linguagem como prática social de sujeitos sócio-historicamente situados, reais usuários da língua. E também que tenha uma postura mediadora, que auxilie os alunos em sua produção, pois não basta aos educandos ter acesso a um número variado de textos ou conhecimento de suas características para que possam ler, escrever, ouvir ou falar de forma apropriada.

Conclusões

Após a reflexão sobre as discussões e resultados obtidos por meio da análise dos dados e algumas conclusões parciais, já apresentadas ao longo deste artigo, retomo a pergunta que o norteou.

Os esclarecimentos teóricos apresentados nos Cadernos 3 e 5 analisados são compatíveis com a proposta de ensino de LE da SEDUC-GO?

Para responder a esta indagação, busquei verificar como a concepção de linguagem adotada, no Caderno 3, e o conceito bakhtiniano de gênero discursivo são abordadas. Os resultados das análises revelaram que nestes documentos, em alguns pontos, os esclarecimentos teóricos são compatíveis com a proposta de ensino de LE da SEDUC-GO. No entanto, em outros, são contraditórios e trazem equívocos quanto ao encaminhamento metodológico, que podem dificultar a transposição didática por parte dos professores. Ainda, conforme demonstrado, algumas lacunas são perceptíveis, no que diz respeito à abordagem de conceitos que respaldam a proposta, como, por exemplo, a sugestão do foco no significado e conteúdo dos textos em detrimento da forma; a ênfase na escolha dos textos para promover o engajamento discursivo dos educandos sem ressaltar a atitude pedagógica do professor em relação ao texto; e a indicação da abordagem comunicativa como encaminhamento metodológico.

Ressalto que, apesar de saber que o conhecimento teórico não é a solução para todas as questões existentes em sala de aula, acredito que ele pode levar o professor ao fortalecimento de sua prática pedagógica a partir da segurança sobre as decisões que toma. Reconheço que os documentos analisados têm como propósito servir de referência, fonte de consulta, apoio aos professores e por esse motivo não podem ser densos de teorias. Porém, também entendo que eles tratam

de uma proposta de ensino que requer mudanças significativas no que vem sendo feito em sala de aula. Desta forma, sendo a concepção de linguagem fundamental para qualquer proposta de ensino de língua, resalto que os esclarecimentos necessários à compreensão da concepção adotada nos documentos da SEDUC-GO deveriam ser devidamente contemplados.

A proposta de reorientação curricular discutida neste trabalho se apresenta como um importante passo da SEDUC-GO rumo ao ensino discursivo de LE, pois em uma sociedade letrada, em que as práticas sociais são baseadas no uso da leitura e escrita, torna-se pertinente buscar o desenvolvimento do ensino de LE pautado nos gêneros discursivos e na teoria dialógica de Bakhtin.

Referências

ANTUNES, I. *Língua, Texto e Ensino outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M.V. (VOLOSHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1929/1995.

_____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992/2003.

BRASIL, MEC. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM). Volume 1: *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. – Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sóciodiscursivo*. Trad. Ana Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2007.

CECILIO, S. R. *O ensino de Língua Portuguesa e os gêneros discursivos: um estudo de análise linguística a partir dos gêneros carta de reclamação e texto de divulgação científica*. 2009. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

CRISTOVÃO, V.L.L. DURÃO, A.B.A.B. NASCIMENTO, E.L. SANTOS, S.A.M., *Cartas de pedido de conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino*. Linguagem & Ensino, Vol. 9, No. 1, 2006 (p.41-76).

ERICKSON, F.; LINN, R.L. *Research in teaching and learning: a project of the American Educational Research Association*. New York: Macmillan Publishing Company, 1990.

FARACO, C.A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*, São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. M. Uma releitura do Conceito de Competência Comunicativa. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 26, 1995.

GOIÁS (Estado). *Secretaria de Estado da Educação – SEE Currículo em debate: Sequências Didáticas - Convite à ação - Língua Estrangeira*. Caderno 6.8. Goiânia: SEDUC-GO, 2009.

_____. *Secretaria de Estado da Educação – SEE Currículo em debate: Matrizes Curriculares – Língua Estrangeira*. Caderno 5. Goiânia: SEDUC-GO, 2009, p.216-228

_____. *Currículo em debate: Currículo e Práticas Culturais – As Áreas do Conhecimento*. Caderno 3. Goiânia: SEDUC-GO, 2006, p.91-96

_____. *Currículo em debate: Direito à Educação – Desafio da Qualidade*. Caderno 1. Goiânia: SEDUC-GO, 2005, p.07-09.

MACHADO, I. Gêneros Discursivos. IN: BRAIT, B.(org.) *Bakhtin: conceitos-chaves*. São Paulo: Editora Contexto, p.152-166, 2005.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, p.19-36, 2007.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PARANÁ (Estado), *Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna*. Curitiba, Jul. 2006.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2007.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.193-217.

SILVA, C. V. *O Desafio do ensino de Língua Estrangeira na perspectiva dos gêneros discursivos*. 2011 Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras - Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

_____. Ético e estético – Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos – chave*. São Paulo: Contexto, p. 103-121.

VOLOSHINOV (1926) *Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)*. Tradução livre do inglês, por Cristóvão Tezza, 1976. Mimeo.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999

Recebido em: 15 maio 2015

Aceito em: 24 maio 2015