

**A LEITURA COMO ENCONTRO
DA OUTRA PALAVRA
E DA PALAVRA OUTRA:
PROPOSIÇÕES
TEÓRICO-METODOLÓGICAS
PARA O TRABALHO
DOCENTE EM LÍNGUA
PORTUGUESA**

**LA LECTURA COMO ENCONTRARSE DA OUTRA PALABRA Y OTRAS PALABRAS: PROPUESTAS DE TRABAJO
TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA LOS DOCENTES DE LENGUA PORTUGUESA**

**READING AS THE ENCOUNTER BETWEEN THE OTHER WORD AND THE WORD OF THE OTHER: THEORETICAL-
METHODOLOGICAL PROPOSITIONS FOR TEACHER'S WORK IN PORTUGUESE LANGUAGE**

Josa Coelho Irigoite**

Universidade do Estado de Santa Catarina

Mariélly Agatha Machado**

Universidade Federal de Santa Catarina¹

RESUMO: Este artigo tem como tema formação de leitores na educação básica e se organiza com o objetivo de promover proposições teórico-epistemológicas que sirvam de ancoragem para práticas metodológicas desenvolvidas por professores de

** Professora de linguagem no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e pesquisadora do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada da Universidade Federal de Santa Catarina (Nela/UFSC). E-mail: josa_coelho@hotmail.com.

** Graduanda do curso de Graduação em Letras Português da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: marielly.agatha@gmail.com.

¹ Artigo desenvolvido a partir de uma pesquisa submetida ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica 2017/2018 da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob orientação da professora Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti.

Língua Portuguesa. Partindo da concepção de encontro (PONZIO, 2010), propõe-se trabalhar a leitura nas duas dimensões que a integram: intrassubjetiva e intersubjetiva. A ancoragem teórica é histórico-cultural, partindo da psicologia da linguagem de Lev Vigotski e da filosofia da linguagem de Bakhtin. Trata-se de um estudo qualitativo de enfoque documental, cuja geração de dados incluiu análise de excertos de pesquisas do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, e documentos parametrizadores da educação. Os resultados compõem a proposição de um encaminhamento teórico-epistemológico materializado em um diagrama de Integração Didática, a partir do qual é possível desenvolver um trabalho com leitura que dê conta dos níveis social e linguístico do texto-enunciado.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Encontro. Dimensão intersubjetiva. Dimensão intrassubjetiva.

RESUMEN: Este artículo está centrado en la formación de lectores en la educación básica y tiene como objetivo promover propuestas teóricas y epistemológicas que sirvan como un ancla para las prácticas metodológicas desarrolladas por los profesores de Portugués brasileño. Partiendo de la concepción de encuentro (PONZIO, 2010), se propone trabajar la lectura en las dos diferentes dimensiones que la integran: intrasubjetiva e intersubjetiva. El anclaje teórico es histórico-cultural y parte de la psicología del lenguaje de Lev Vigotski y de la filosofía del lenguaje de Bakhtin. Es un estudio cualitativo con enfoque documental, cuya generación de datos incluyó el análisis de extractos de investigaciones del Grupo de Investigación Cultura Escrita y Escolarización, vinculado a la Universidad Federal de Santa Catarina, y documentos parametrizadores de la educación. Los resultados componen la proposición de un direccionamiento teórico-epistemológico materializado en un diagrama de Integración Didáctica, desde el cual es posible desarrollar un trabajo con lectura que cubra los niveles social y lingüístico del texto enunciado.

PALABRAS-CLAVE: Lectura. Encuentro. Dimensión intersubjetiva. Dimensión intrasubjetiva.

ABSTRACT: This article focuses on the teaching of reading - and of readers - in primary and secondary education. It aims at promoting theoretical-epistemological propositions which could underpin the methodological practices developed by teachers of Portuguese Language. Starting from the conception of encounter (PONZIO, 2010), it is proposed to investigate reading in its two constitutive dimensions: the intrasubjective and the intersubjective. The theoretical basis for the present study is the cultural-historical perspective, stemming from Lev Vygotsky's psychology of language and Bakhtin's philosophy of language. This qualitative study focuses on documentary analysis and the data includes the discussion of research excerpts from the Research Hub of Written Culture and Schooling, at the Universidade Federal of Santa Catarina (UFSC), as well as official documents that compose the national parameters for education in Brazil. The results compose theoretical-epistemological propositions materialized in the form of a diagram of Didactic Integration from which it is possible to develop reading activities that would cover both the sociocultural and the linguistic aspects of the text.

KEYWORDS: Reading. Encounter. Intrasubjective dimension. Intersubjective dimension.

1 INTRODUÇÃO

O tema deste artigo é a formação de leitores na educação básica, com o objetivo de apresentar proposições teórico-epistemológicas que fundamentem propostas metodológicas de professores das escolas brasileiras, compreendendo-se *leitura* à luz do conceito de *encontro* “da outra palavra com a palavra outra”, conforme Ponzio (2010). Superando questões de pertencimento da *língua* e dando lugar para a *alteridade*, entendemos *encontro*, principalmente no que se refere ao momento da leitura, como o *encontro* de palavras, conforme afirma o autor: “Se você lê e pensa as próprias coisas, quer dizer que alguma coisa o texto lhe comunicou.” (PONZIO, 2010, p. 9). Assim, interagimos com a palavra do *outro*, esse *outro* concebido como alguém que traz junto às suas palavras vivências e histórias; escuto e me lanço através de outras palavras que também estarão assinadas por mim e por outras tantas palavras que já encontrei.

Nosso ‘lugar de fala’ faz parte das pesquisas realizadas no Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, vinculado ao Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (Nela) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), grupo que se ancora na abordagem *histórico-cultural*, sobretudo nas teorizações sobre ensino e aprendizagem de Lev Vigotski e na teoria *enunciativa* da linguagem de

Mikhail Bakhtin². Assim, assumimos tal perspectiva entendendo que as relações estabelecidas no momento de aprendizagem sejam caracterizadas pela “diferença não indiferente” de que trata Ponzio (2010), ou seja, assumindo a afirmação de que cada *sujeito singular* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]) traz consigo vivências particulares e que, nessa interação, abre-se espaço para vivências mútuas de conhecimentos³. Pensar a constituição do sujeito dessa forma implica uma concepção de *língua(gem)* como atividade que constitui o ser-sujeito nas interações sociais. Para Vygotski (2000 [1931]), a mediação social, da qual a linguagem é importante constituinte, é condição necessária para que os sujeitos se apropriem das formas simbólicas que constituem a sociedade e nosso funcionamento psicológico.

Dessa forma, em nossa pesquisa nos baseamos nos estudos da *língua* partindo de textos em *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]) veiculados em diferentes esferas da atividade humana. A entrada do texto oral e escrito como objeto de estudo na aula de Português pode ser considerada herança da reformulação que ocorreu pelas pesquisas relacionadas ao ensino de língua materna empreendidas no final da década de 1980 (BUNZEN, 2011). Naquela época, diversos professores, profissionais da área da educação e, principalmente, pesquisadores voltaram-se para o estudo da *leitura* na formação dos alunos com base na ideia de que nos comunicamos através de *textos-enunciado*⁴.

A ideia de *leitura* neste estudo, assim como *vem* sendo discutida desde então, contempla o ato de ler tanto em seu aspecto social, o qual denominamos de *dimensão intersubjetiva*, como a leitura realizada pelo aluno de textos em diversos *gêneros do discurso*, aqui compreendida como *dimensão intrassubjetiva* (CERUTTI-RIZZATTI, 2012). A teoria dos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]) constitui base para estudos realizados por autores como Geraldi (2010), que compreende a importância das vivências sociais no momento de interação e na relação interacional do “eu” com o “outro” mediada pela linguagem. Nosso propósito com esta pesquisa é propor um estudo teórico-epistemológico com reverberações metodológicas, trazendo conceitos já apresentados em Cerutti-Rizzatti (2012), tendo em vista que o ato de ler, nessa ancoragem, requer tanto a dimensão social quanto a dimensão verbal, e que, em se tratando da aula de Português, é preciso trabalhar com ambas as dimensões de forma complementar, atribuindo sentido para as atividades realizadas em sala de aula.

Assim, esperamos que este estudo possa servir como base para que professores e professoras em formação e/ou já atuantes consigam (re)pensar e (re)significar práticas didático-metodológicas nas aulas de Língua Portuguesa. Tal vontade se justifica pelas inúmeras dificuldades enfrentadas pelos docentes no momento de lecionar, muitas delas ouvidas e presenciadas por nós em cursos de formação continuada, em estágios obrigatórios ao final do curso de Letras e em pesquisas realizadas pelo grupo **Cultura Escrita e Escolarização**, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, através do banco de dados organizado e ampliado no decorrer dos seus 10 anos em atividade.

No que se refere ao problema-base, retoma-se a pergunta sobre **como** realizar uma ação metodológica que se apoie na perspectiva *histórico-cultural*, de forma que seja visto na *práxis* escolar e nos encaminhamentos metodológicos da disciplina de Língua Portuguesa aquilo que trazem os documentos nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) – BNCC⁵ –, e os documentos regionais, como a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014) e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2016), em relação à sua fundamentação teórica baseada nos estudos do Círculo de Bakhtin e nas ideias da psicologia da linguagem de Lev Vygotski.

² Estamos cientes de que os estudos bakhtinianos não são nomeados desse modo, uma vez que *histórico-cultural* é uma designação que caracteriza a teoria vigotskiana. Seguimos a proposta apresentada em Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013, 2015), a qual nomeia como *histórico-cultural* o *simpósio conceitual* no qual nos ancoramos aqui, justificado pelas convergências entre os dois teóricos.

³ Compartilhamos com Britto (2012, p. 128) sua concepção de conhecimento: “[...] como procedimentos compreensivos por meio dos quais o pensamento percebe representativamente um objeto, utilizando recursos investigativos diversos (como a intuição, a contemplação, a classificação, a mensuração, a analogia, a observação), os quais, sendo historicamente produzidos, dependem dos modelos filosóficos e científicos que os originaram. O conhecimento se produziu na – e com a – história humana e permitiu aos seres humanos que se fizessem – enquanto indivíduos e enquanto grupo – e moldassem o lugar de sua existência.”

⁴ Com base em considerações de Rodrigues (2005) sobre a concepção de texto no ideário bakhtiniano.

⁵ Vale a ressalva de que estamos cientes de que a BNCC congrega vários fundamentos epistemológicos, muitos até divergentes das concepções empregadas neste estudo.

Apesar de décadas de discussão, entendemos que ainda não se chegou ao **como** fazê-lo. Pesquisas em nosso Grupo apontam cada vez mais para a necessidade de se retomar estudos com conceitos e fundamentos que parecem ter se perdido entre a teoria e a prática. Assim, em publicações recentes⁶, foram levantadas inquietações epistêmicas e proposições sobre/para a aula de Língua Portuguesa, discutindo-se, sobretudo, a dimensão conceitual da educação em linguagem: como (e se) vem sendo trabalhada em sala de aula, e como é tratada em documentos parametrizadores da educação, por exemplo. Existem conteúdos a se ensinar na disciplina de Língua Portuguesa, capazes de transcender a pesquisa gramatical nas escolas, e que suportem a dimensão social e verbal da língua? Na crítica bem justificada de Geraldi (2010) ante a utilização dos *gêneros do discurso* como objetos ontológicos e não processuais na disciplina de L.P., quais deveriam ser os objetos de ensino dessa disciplina? Nossa pesquisa não teve a pretensão de responder em definitivo todas essas questões inquietantes, mas, sim, de resgatar discussões à luz de (novos) paradigmas e conceitos a fim de traçar caminhos possíveis de prática pedagógica para o ensino e a aprendizagem de língua materna.

Dessas inquietudes, emergiram os objetivos do presente artigo: delinear proposições teórico-epistemológicas que sirvam de ancoragem para a ação pedagógica dos professores de educação básica, no que se refere à formação do aluno leitor de *textos-enunciado*; e propor abordagem pedagógica com leitura nas duas dimensões constituintes (intersubjetiva e intrassubjetiva), a partir do diagrama de Integração Didática desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização. Para tanto, desenvolveu-se um estudo qualitativo de enfoque documental (com base em MINAYO, 2014) que contempla os documentos já mencionados: excertos de pesquisas presentes no banco de dados do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, sobretudo estudos que envolvam a formação de alunos leitores na educação básica; e documentos parametrizadores da educação, tais como BNCC (2016); PC/SC (2014) e PC/Florianópolis (2016).

Organizamos tais discussões em duas seções neste artigo: na primeira, apresentamos as bases teórico-epistemológicas do estudo, com concepções fundantes – de *sujeito* e de *língua(gem)* – para entendermos a leitura como *encontro* “da outra palavra com a palavra outra”, conforme Ponzio (2010); já na segunda e última seção, ocupamo-nos, primeiramente, das análises de excertos de estudos do banco de dados do Grupo mencionado – indícios de como interpretamos o atual trabalho com a leitura na educação básica – e dos documentos parametrizadores da educação – como concebem e discutem a leitura na educação básica –; para, ao final do artigo, apresentarmos as proposições metodológicas para o trabalho com a leitura pela perspectiva *histórico-cultural*.

2 A LEITURA COMO ENCONTRO: CONCEPÇÕES FUNDANTES

Abrindo a discussão acerca da diferença entre as *funções psíquicas elementares* e as *funções psíquicas superiores* a partir da leitura de Vigotski (2000 [1931]), entendemos como necessário discutir a importância do *outro* no desenvolvimento psíquico dos sujeitos, principalmente em se tratando de crianças e adolescentes no processo de formação. Nesse sentido, o objetivo da ancoragem *histórico-cultural* está justamente na concepção de linguagem como instrumento psicológico de mediação simbólica, considerado o objeto de conhecimento que, nesse caso, seriam os conteúdos da aula de Português, na relação entre o estudante e o professor como interlocutor mais experiente; trata-se, pois, da *atividade mediada* (VIGOTSKI, 2000 [1931]).

Nossa base epistemológica no que concerne à filosofia da linguagem, como já mencionado, parte da fundamentação teórica de Mikhail Bakhtin para pensarmos aquilo que conceituamos como “simpósio universal do existir humano” (BAKHTIN, 2010 [1979]; FARACO, 2007). Nas teorizações de Mikhail Bakhtin, tanto a concepção de *língua(gem)* quanto a concepção de *sujeito* estão fundamentadas no caráter dialógico da interação entre sujeitos situados em uma realidade histórica e social, que se constituem mutuamente na e pela interação. Assim, não é possível pensar a linguagem em um enunciado adâmico, uma vez que todo ato de enunciação procede de um momento anterior de interação entre sujeitos. Nesse sentido, todo enunciado terá como referência os enunciados que foram proferidos anteriormente e terá influência naquilo que ainda será dito, resultado da cadeia ininterrupta de enunciados (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]).

⁶ A exemplo de Cerutti-Rizzatti e Pereira (2016); Cerutti-Rizzatti e Chraim (2017).

No escopo deste estudo, cujo objetivo está no delineamento de uma abordagem teórico-epistemológica para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, com foco na formação de leitores na educação básica, sobretudo nas escolas públicas, compreendemos que a leitura de qualquer texto escrito em um determinado *gênero do discurso*, localizado em uma determinada esfera da atividade humana, supõe compreender como o autor do texto-enunciado assume o ato de enunciação. Tal compreensão promoverá o encontro do aluno-leitor e do texto no seu processo de apropriação do conteúdo textualizado. Para Ponzio (2010, p. 37),

A enunciação é o resultado de uma interação eu-outro, também nas suas características formais. Cada texto, escrito ou oral, está ligado dialogicamente com outros textos, é calculado em consideração de possíveis outros textos, que ele pode produzir como reação, antecipando possíveis respostas, objeções, e se orienta em referência a textos anteriormente produzidos aos quais alude, replica, objeta, ou dos quais procura apoio, retomando-os, imitando-os, aprofundando-os, etc.

Admitindo a teoria do ato de enunciação por sujeitos situados, e na busca de promover o encontro de aluno e texto, a formação do leitor no âmbito da aula de Português não pode supor um sujeito ideal, instituído, mas, sim, um sujeito constituído na alteridade, conforme Bakhtin (2010 [1920/24]), na relação dialógica entre a palavra outra e a outra palavra. Nessa relação de alteridade, somos convocados pelo outro, e não podemos nos abster de sermos exatamente aquilo que nos constitui; é por meio da linguagem, da nossa assinatura como sujeito que nos assumimos no conjunto de vozes, e, como o sujeito é admitido aqui na sua subjetividade, esse ato de responder e refletir na e pela língua, por não permitir alibis, é classificado como *ato responsável* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]).

A concepção de *sujeito singular*, quando levado para a prática na sala de aula, permite que o professor olhe para a subjetividade de cada aluno, que constitui o espaço de interação na aula de Português, e entenda as diferentes interações possíveis entre os alunos e o *texto-enunciado*, uma vez que a singularidade de cada um implica a singularidade da leitura e da apropriação de cada aluno em relação àquilo que lê.

Partindo das bases teórico-epistemológicas apresentadas, a aula de Português que procuramos defender neste estudo também se apoia na ideia de *encontro* da outra palavra e da palavra outra (PONZIO, 2010). Segundo o autor, existem alguns tipos de leituras, mas uma se destaca por ser aquela leitura cujas palavras ecoam em nossa vivência, fazendo com que pensemos sobre o texto e para além do texto, pensando o que mostra um outro eu, diferente, pois alterado – admitindo, assim, a *alteridade*. Dessa forma, para nossa proposta, pensamos que cada *texto-enunciado*, em se tratando da formação de leitores, deve promover o *encontro* da palavra do outro, respeitando o ato de dizer do autor, mas sempre buscando refratar e refletir as/sobre as palavras lidas, para encontrarmos “o outro de nós mesmos”.

No que concerne aos encaminhamentos metodológicos propostos, é preciso pensar o papel do professor e a relação entre os sujeitos na dinâmica da sala de aula. Como organismo social, a escola é considerada uma esfera da sociedade, e sua complexidade inclui receber em sua configuração indivíduos de diferentes realidades sociais. Em respeito à heterogeneidade dos alunos, e como resultado da intersubjetividade, principalmente em se tratando do contexto escolar, a relação entre aluno e professor deve ser ancorada naquilo que Ponzio (2010) apresenta como “diferença não indiferente”, conforme já apontado anteriormente.

Ponzio (2010) nos explica ainda que, nas relações privadas, ou seja, naquelas em que estabelecemos uma intimidade mínima, são as diferenças que tornam determinadas pessoas únicas e especiais, singulares e insubstituíveis. Não nos interessamos pelas características identitárias que cancelam todas as diferenças do eu em relação ao outro: gênero, idade, etnia. Normalmente tais relações privadas acontecem com poucas pessoas em determinados eixos/esferas específico(a)s da nossa vida cotidiana: esfera familiar, ciclos de amizade, trabalho. Nos demais contextos, nos referimos às pessoas pelas características gerais, gerais até mesmo no sentido genérico. Esse pertencimento das relações sociais nos leva a pensar na atividade empreendida pelo professor em relação aos alunos e o conceito de *papéis sociais* (PONZIO, 2010).

Ser professor e ser aluno, atualmente, limita-se pela relação funcional desempenhada por cada um, e a função anula qualquer diferença que singularize as relações estabelecidas no contexto de sala de aula. Assim, “Entre estudante e professor, entre essas duas

identidades, entre essas duas diferenças existe uma relação de oposição e, ao mesmo tempo, dentro delas acontece um cancelamento de cada diferença singular” (PONZIO, 2010, p. 20).

No momento em que saímos da atuação dos papéis socialmente estabelecidos, começamos a nos relacionar diante das diferenças não indiferentes e passamos a estar diante da infuncionalidade proposta pelo autor. Por consequência, as relações deixam de ser apenas de identidades, de funções sociais previamente estabelecidas, e passam a ser sensíveis em relação aos sujeitos que constituem a interação social no *gênero* aula. O professor, nessa relação, é o locutor mais experiente em relação aos conhecimentos que devem ser lecionados, e isso implica a troca de conhecimento e experiência do professor e dos alunos, cada um na sua subjetividade.

No construto teórico que apresentamos até aqui, importa abriremos espaço para a discussão acerca da influência da linguagem no desenvolvimento psicológico, assim como a influência da psicologia da linguagem nos estudos didático-pedagógicos para o ensino de Português, bem como a função do professor e da escola. Assumiremos uma dicotomia importante para a discussão, que revela a importância da perspectiva *histórico-cultural* em pensar abordagens metodológicas na sala de aula que considerem os aprendizados que antecedem à escola: os conhecimentos científicos em relação aos conhecimentos cotidianos, espontâneos (VIGOTSKI, 2000 [1931]). Tais termos referem-se, respectivamente, ao aprendizado sistematizado e científico, aqueles que normalmente envolvem certo nível de abstração (científicos), e o aprendizado adquirido pelas experiências da vida cotidiana (cotidianos, espontâneos).

Assim, a fundamentação teórica da perspectiva *histórico-cultural*, bem como a concepção de *sujeito singular constituído socialmente*, representa grande importância neste estudo justamente por permitir (re)pensar as ações escolares num viés que considere os conhecimentos adquiridos pelos alunos em sua trajetória até o momento de adquirir o conteúdo científico/abstrato, objetivo atribuído historicamente à esfera escolar. Sem compreender as diferenças de todos os alunos nas dimensões intersubjetiva e intrassubjetiva, tanto a escola quanto os professores continuariam fadados às tentativas fracassadas de homogeneização do ensino cuja configuração contradiz o caráter heterogêneo de uma sala de aula e da própria concepção de *aprender* como processo de internalização e apropriação de cada um.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tendo como base tais discussões teóricas, vejamos, então, os resultados de nosso estudo qualitativo dos materiais selecionados – excertos de pesquisas presentes no banco de dados do nosso Grupo, bem como alguns documentos parametrizadores da educação, tais como BNCC (2016); PC/SC (2014) e PC/Florianópolis (2016) –, que nos indicariam **como** a leitura vem sendo trabalhada na esfera escolar, para, em seguida, apresentarmos nossas proposições teórico-epistemológicas, principal mote deste artigo.

3.1 A LEITURA NOS ESTUDOS DO GRUPO DE PESQUISA CULTURA ESCRITA E ESCOLARIZAÇÃO

O primeiro passo desta pesquisa foi recorrer ao banco de dados do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, com o intuito de resgatarmos estudos e discussões acerca da aula de Língua Portuguesa, sobretudo no que se refere à formação do aluno leitor de *textos-enunciado*. Em mais de uma década de atuação, o grupo vem compreendendo que o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa encontra-se num “entrelugar”, com ações pedagógicas que ora tendem a retornar ao normativismo gramatical (tendo, agora, não mais o texto, mas o *gênero do discurso* como *pretexto*) em atividades que entendemos como “pseudoanálises linguísticas”; ora tendem a objetificar o *gênero do discurso* como objeto ontológico (alvo de críticas de GERALDI, 2010)⁷.

Para exemplificar tais conclusões, apresentamos dois trechos do estudo de campo realizado por Irigoite (2015) em duas escolas básicas da rede estadual de ensino do município de São José, intituladas Escola 1 e Escola 2, nas quais a pesquisadora acompanhou uma turma de 8º ano em cada escola. O primeiro dado consiste num quadro de *objetos culturais* tematizados nos atos de dizer no decorrer de um semestre letivo, trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa observadas pela pesquisadora e registrados em diário

⁷ Tais interpretações já foram apresentadas em publicações recentes do Grupo, a exemplo de Cerutti-Rizzatti e Pereira (2016); Cerutti-Rizzatti e Chraim (2017).

de campo; e o segundo dado descreve uma atividade realizada em uma dessas aulas com o livro didático. Utilizando o modelo de Integração Didática disponível na PC/Florianópolis (2016), e promovendo o diálogo com os objetivos veiculados no mesmo documento, foi possível promover uma reflexão das atividades empreendidas e como poderíamos ressignificá-las.

Em relação aos *objetos culturais* das aulas de Língua Portuguesa vivenciadas nas classes campos de estudo, Irigoite (2015) analisou uma grade similar de conteúdos nas duas escolas: ambas alternavam-se entre tópicos da chamada *gramática normativa*, com regras prescritivas e representações normativistas que evocam o *objetivismo abstrato* (alvo de críticas de VOLÓSHINOV, 2009 [1929]); e determinados *gêneros do discurso* – geralmente do tipo *secundário* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]), valorados na esfera escolar – tomados como objeto de ensino de maneira ontológica (alvo de críticas de GERALDI, 2010)⁸. Seguem os quadros apresentados em tal estudo:

Aula de Português	Objetos culturais tematizados no ato de dizer
1, 2, 3, 4, 9, 15, 22	Gênero conto
5, 10, 11, 12	Sintaxe: Orações Coordenadas
15, 16, 17	Gênero fábula
18	Morfologia: Classes Gramaticais – pronomes e verbos
21	Ortografia: Uso dos porquês
25, 27, 28	Ortografia: Homônimos e Parônimos
29, 30, 31, 32, 33, 34	Morfologia: Classe de Palavras

Quadro 1: Conteúdos programáticos nas aulas de Português vivenciadas da turma 83 (Escola 1)

Fonte: Irigoite (2015, p. 261)

Aula de Português	Objetos culturais tematizados no ato de dizer
1, 2	Gêneros conto e crônica
3, 4, 7, 8	História da língua portuguesa
5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 19, 20	Morfologia: Radicais Gregos e Latinos
7, 8	Morfologia: Prefixos
13, 14, 15, 16, 21, 22	Morfologia: Estrutura das Palavras
17, 18	Gênero provérbio
19, 20, 21, 22	Gênero cordel
27, 28, 31, 32, 37, 38, 39, 40	Morfologia: Formação de Palavras
29, 30, 38, 41	Nova Ortografia
33, 34, 35, 36	Ortografia
43, 44, 45, 46	Concordância Nominal
17, 20, 23, 25, 27, 29, 31, 49, 50, 51, 52, 53, 54	Tipo textual dissertativo-argumentativo
67, 68	Gêneros da esfera jornalística

Quadro 2: Conteúdos programáticos nas aulas de Português vivenciadas da turma 801 (Escola 2)

Fonte: Irigoite (2015, p. 263)

⁸ Apesar dos *gêneros do discurso* estarem na dimensão *operacional-reflexiva* (com base em GERALDI, 2003 [1991]; BRITTO, 1997), e não conceitual, ali receberam tratamento objetificado característico da dimensão conteudista da pedagogia *tradicional*, colocando-se pospostos a conceitos da tradição escolar no tratamento que recebem e no modo como foram trabalhados, segundo Irigoite (2015).

Podemos observar que, na Escola 1 (Quadro 1), foram presenciadas, ao todo, 10 aulas nas quais os *gêneros* foram objetificados, e 15 aulas ocupadas por conceitos gramaticais da tradição escolar. Já na Escola 2 (Quadro 2), encontrou-se um espaço significativo dedicado a conteúdos típicos da historicidade da esfera escolar, sobretudo tópicos gramaticais: 42 aulas com esse foco; enquanto os *gêneros* constituíram tema em 10 aulas. Presenciou-se, ainda, o ensino de tipo textual prototípico dessa esfera, a *dissertação*, amplamente cobrada em concursos e processos seletivos de naturezas diversas⁹.

Irigoite (2015) interpreta tal delineamento em convergência com o encaminhamento do livro didático adotado nesses espaços escolares, artefato amplamente utilizado em praticamente todas as aulas de Português vivenciadas por ela. De todo modo, ambas as escolas campo de pesquisa parecem estar no escopo da chamada *educação tradicional* (com base em SAVIANI, 2012 [1983]; DUARTE, 2011 [2000]), por emergir tal alternância entre tópicos gramaticais e *gêneros do discurso* tomados como objetos de ensino.

Podemos lançar mão desse exemplo para elucidar a crítica de Geraldi (2010) aos *gêneros do discurso* como objeto de estudo ‘brigando’ por espaço, numa espécie de concorrência com estudos de cunho normativista, como a sintaxe e a morfologia, assim como aspectos da ortografia; e não podemos considerar uma tendência recente, uma vez que há quase quatro décadas, tomando como ponto de partida a publicação de *O texto na sala de aula* (1984), J. W. Geraldi vem chamando atenção dos professores para discussões sobre a língua ancorada na ideia de *produto social*. Em outras palavras, esse exemplo elucidado, em nosso entendimento, o “entrelugar” em que se encontra a disciplina de Língua Portuguesa, anteriormente mencionado: a busca por um foco de discussão exigido na proposta de interação central que constitui uma aula (com base em MATENCIO, 2001) parece estar se encaminhando para essas escolhas ali representadas – conceitos e regras da gramática normativa/prescritiva (típica da tradição escolar) ao lado de *gêneros do discurso*.

Assim, tais escolhas implicam o risco de vergar a vara ora para a *aprendizagem* (tal qual inferimos em GERALDI, 2010) e para o *relativismo* (quando se olha exclusivamente para o polo do aluno), ora para o *ensino* e o *universalismo*. No primeiro polo estaria a defesa em se trazer os *gêneros* do mundo ‘extramuros’ para dentro da esfera escolar (alvo da atenção de BRITTO, 2012); enquanto que, no segundo polo, teríamos a manutenção da tradição normativista e/ou o tratamento dos *gêneros* como objetos ontológicos em abordagens de cunho estrutural. Partindo do aporte teórico deste estudo, buscamos o “equilíbrio da vara” (com base em SAVIANI, 2012 [1983]) na dimensão conceitual necessária na educação em linguagem, tomando a *gramática* como instrumento psicológico de mediação simbólica (VIGOTSKI, 2000 [1931]) para os atos de dizer nos *gêneros do discurso*, o que implica recursos lexicais e gramaticais agenciados nos projetos de dizer dos sujeitos (BAKHTIN, 2010 [1952/53]); enquanto os processos de leitura / escuta e produção textual são entendidos como *práticas sociais* que envolvem objetos ontológicos (GERALDI, 2010). Mas essas discussões fogem do escopo deste artigo e ficam para uma futura pesquisa.

O segundo exemplo consiste num artefato trabalhado em uma aula de Língua Portuguesa na Escola 2, no qual se encontram atividades de leitura e interpretação de texto. Aqui, Irigoite (2015) interpretou a leitura sendo utilizada como *pretexto* para o estudo de aspectos gramaticais, tomados como *objetos culturais*. Ainda que a finalidade das atividades esteja voltada para demandas externas (como os exames nacionais, antes comentado), a autora inferiu haver *encontro* (PONZIO, 2010) uma vez que os alunos realizam a atividade proposta.

⁹ A exemplo do Enem e da prova de redação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Leia atentamente o texto abaixo e, em seguida, responda às questões:

OUSADIA

A moça ia no ônibus muito contente desta vida, mas, ao saltar, a contrariedade se anunciou:

- A passagem já está paga - disse o motorista.

- Paga por quem?

- Esse cavalheiro aí.

E apontou um mulato bem vestido que acabara de deixar o ônibus, e aguardava com um sorriso junto à calçada.

- É um engano, não conheço esse homem. Faça o favor de receber.

- Mas já está paga...

- Faça o favor de receber! - insistiu ela, estendendo o dinheiro e falando bem alto para que o homem ouvisse: -

Já disse que não conheço! Sujeito atrevido, ainda fica ali me esperando, o senhor não está vendo? Vamos, faça questão que o senhor receba minha passagem.

O motorista ergueu os ombros e acabou recebendo; melhor para ele, ganhava duas vezes.

A moça saltou do ônibus e passou fuzilando de indignação pelo homem.

Foi seguindo pela rua, sem olhar para ele.

Se olhasse, veria que ele a seguia, meio ressabiado, a alguns passos.

Somente quando dobrou à direita para entrar no edifício onde morava arriscou uma espiada: lá vinha ele! Correu para o apartamento, que era no térreo, pôs-se a bater, aflita:

- Abre! Abre aí!

A empregada veio abrir e ela irrompeu pela sala, contando aos pais atônitos, em termos confusos, a sua aventura:

- Descarado, como é que tem coragem? Me seguiu até aqui!

De súbito, ao voltar-se, viu pela porta aberta que o homem ainda estava lá fora, no saguão. Protegida pela presença dos pais, ousou enfrentá-lo:

- Olha ele ali! É ele, venham ver! Ainda está ali, o sem-vergonha. Mas que ousadia!

Todos se precipitaram para a porta. A empregada levou as mãos à cabeça:

- Mas a senhora, como é que pode! É o Marcelo.

- Marcelo? Que Marcelo? - a moça se voltou, surpreendida.

- Marcelo, o meu noivo. A senhora conhece ele, foi quem pintou o apartamento.

A moça só faltou morrer de vergonha:

- É mesmo, é o Marcelo! Como é que eu não reconheci! Você me desculpe, Marcelo, por favor.

No saguão, Marcelo torcia as mãos, encabulado:

- A senhora é que me desculpe, foi muita ousadia...

FERNANDO SABINO

1. O rapaz pagou a passagem da moça e a esperou, com um sorriso, junto à calçada.

a) Como a moça entendeu esse sorriso?

b) O que na verdade significava esse sorriso?

2. Qual foi a reação da moça para deixar bem claro que não aceitava a iniciativa do rapaz?

3. Por que o rapaz seguia a moça pela rua?

4. Releia o 15º parágrafo e escreva quantas orações tem esse período e como ele se classifica?

5. Considere o seguinte trecho:

Em vez do médico do Milan, o doutor José Luiz Runco, da Seleção, é quem deverá ser o responsável pela cirurgia de Cafu. Foi ele quem operou o volante Edu e o atacante Ricardo Oliveira, dois jogadores que tiveram problemas semelhantes no ano passado.

O termo "ele", em destaque no texto, refere-se:

a) ao médico do Milan.

b) a Cafu.

c) ao doutor José Luiz Runco.

d) ao volante Edu.

e) ao atacante Ricardo Oliveira.

Círculo de Bakhtin e as práticas nas escolas públicas, principalmente em se tratando das diversas realidades sociais e históricas que envolvem cada instituição, utilizando dados do nosso Grupo de Pesquisa para refletirmos sobre como unificar aquilo que trazem os documentos em questão com a ação didática sob a perspectiva *histórico-cultural*.

É importante frisar que não temos a pretensão de responder quais método e abordagem seriam “ideais” para a aula de Português, mas, sim, propor uma reflexão de cunho teórico fundamentado na perspectiva *histórico-cultural* sob a defesa de que é possível uma relação direta entre as ações metodológicas e a teoria, principalmente balizadas por documentos parametrizadores que suscitam bases filosóficas próximas na regulamentação de objetivos e métodos para a educação.

Partindo da perspectiva de *sujeito e de língua* assumidos neste estudo, importa evocar teoria de Mikhail Bakhtin, cientes de que se trata de um filósofo da linguagem cujas teorizações voltavam-se para a relação dialógica entre a língua(gem) e os sujeitos, e não em uma filosofia voltada para educação, necessariamente. Ainda assim, suas teorizações são fundantes para o processo didático-metodológico proposto pelos documentos parametrizadores, principalmente por seu caráter histórico-cultural.

Pensar no dialogismo bakhtiniano e na palavra como *encontro* (PONZIO, 2010) implica pensar os *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]) como o momento concreto de interação, que se realiza por intermédio da enunciação entre sujeitos situados histórico-socialmente, constituindo-se na alteridade. Segundo o filósofo russo, o conceito de *gêneros do discurso* recai na ideia de enunciado situado num horizonte temporal-espacial, axiológico e temático:

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. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora os seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 261-262)

Assim, por meio dos *gêneros do discurso*, os falantes de uma mesma língua conseguem compreender o outro, não apenas pela natureza do idioma, mas pelo caráter regulador, organizador e significativo da interação. Na nossa leitura, assim como aponta Cerutti-Rizzatti (2012), os documentos parametrizadores da educação estão fundamentados na perspectiva *histórico-cultural*, concebendo a *língua* como objeto social e partindo do *texto-enunciado* (oral ou escrito) como objeto de estudo da aula de Língua Portuguesa. Conforme consta na Proposta Curricular de Florianópolis (2016, p. 76):

Uma ancoragem histórico-cultural compreende leitura, ausculta e autoria não como ‘conteúdos de ensino’, mas como processos por meio dos quais se busca a ampliação crítica do repertório dos/das estudantes sobre os usos sociais das línguas. Para isso, o foco está na relação do sujeito com o(s) outro(s) por meio das línguas e não no sujeito em si mesmo – risco do subjetivismo – nem na língua em si mesma – risco do objetivismo.

O caminho para pensar a língua a partir do texto no *gênero*, implementado nos diversos documentos que parametrizam a educação, no entanto, acabou por tomar o ensino dos *gêneros* como conteúdos da aula de Português, representados nas sequências didáticas (problematizadas por GERALDI, 2010¹⁰), tornando como objetivos da aula a apresentação e o estudo de determinados *gêneros*, garantindo que, ao final de cada módulo, o aluno tenha domínio de mais essa ferramenta linguística. Sobre essa discussão, Geraldi (2010, p. 79) nos deixa a seguinte reflexão:

Foi preciso esquecer a estabilidade relativa dos gêneros, o entrecruzamento genérico, a correlação com atividades sociais e sua distinção entre gêneros primários e secundários deixa de ser processual para se tornar ontológico. Os gêneros passam a ser “entes” e não processos disponíveis para a atividade discursiva que se realiza no interior das esferas de atividades humanas. [...] o estudo bakhtiniano, mantida a referência à linguística da

¹⁰ Um exemplo desse tipo de trabalho criticado por Geraldi (2010), que toma os *gêneros do discurso* como objetos de ensino, seria as Olimpíadas de Português, as quais determinam uma listagem de *gêneros* por seriação e oferecem sequências didáticas para o professor trabalhar, no intuito de facultar a apropriação desses *gêneros*.

enunciação, se prestou a um deslocamento no ensino que vai das tentativas de centração na aprendizagem através das práticas, para objetos definidos previamente, seriados, unificados e exigíveis em avaliações nacionais. Agora se ensina um gênero no qual aluno pode se exercitar.

Esse processo pedagógico é incoerente tanto com a proposta filosófica de Mikhail Bakhtin, uma vez que sua intenção ao conceituar os *gêneros do discurso* é representar a linguagem como materialização das relações em sociedade, incluindo as mudanças sociais, históricas e culturais (GERALDI, 2010), quanto com a própria concepção de *língua* como mediação simbólica, teorizado por Vigotski (2000 [1931]), e na apropriação de conhecimentos linguísticos que devem ser ensinados aos alunos como conteúdos científicos, sob a defesa de que tais recursos aumentam o repertório dos alunos, conforme defendem Cerutti-Rizzatti e Pereira (2016).

Desse processo de “conteudização” dos *gêneros* resulta um novo fenômeno, que pode ser encontrado na BNCC (2014): a lista de seriação dos *gêneros* por ano escolar. Segundo o documento, a justificativa de progressão está na complexidade cognitiva exigida em cada *gênero do discurso* de acordo com seu caráter estrutural. Segundo o documento:

Como já ressaltado, na perspectiva da BNCC, as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Daí que, em cada campo que será apresentado adiante, serão destacadas as habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento em questão. A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. (BRASIL, 2018, p. 71).

Tal progressão (ou seriação) pode ser entendida, então, pelas complexidades textuais e sociais de cada *gênero*, além da própria habilidade de leitura de cada aluno em agenciar o texto – objeto de estudo. Embora o próprio documento apresente a divisão dos *gêneros* apenas como uma sugestão, sem descartar a hipótese do ensino “fora da ordem” ali expressa, nos preocupamos com a abordagem essencialmente verbal dos *gêneros do discurso* e até mesmo o estudo de especialidades de certos *gêneros*, conforme o exemplo abaixo:

Leitura	Reconstrução das condições de produção e circulação e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero (Lei, código, estatuto, código, regimento etc.)	(EF69LP20) Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título – nome e data – e ementa), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos (<i>caput</i> e parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação) e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação.
---------	---	--

Figura 2: Práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades a serem trabalhados na disciplina de Língua Portuguesa, de 6º a 9º ano

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 142-143)

Em nossa fundamentação teórica sobre os conteúdos de Língua Portuguesa, problematizamos a ideia de ensinar especificidades de certos *gêneros* justificando a apreensão de formas linguísticas não conhecidas pelos alunos, uma vez que possuir os conhecimentos de um profissional da lei (área de Direito, por exemplo) não garante a formação de um leitor crítico de estatutos, códigos e regimentos. Em nossa análise dos documentos e de dados retirados das pesquisas do grupo, percebemos não rara a presença dos *gêneros jornalísticos/midiáticos*, algo que já fora denunciado por Britto (2012), entre tantos outros autores. A repetibilidade dos *gêneros jornalísticos* no dia a dia das escolas origina-se na ideia de trazer os *gêneros* do cotidiano para o contexto científico dessa esfera.

O tensionamento entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos adquiridos no cotidiano de cada aluno é imprescindível para dar sentido à aula de Português, e provém das reflexões empreendidas por Vigotski (2009 [1934]). O estudo repetido dos *gêneros midiáticos/jornalísticos*, contudo, conforme as metodologias aplicadas nas escolas atualmente, reflete tanto o despreparo dos professores em propor práticas que envolvam as diversas situações de comunicação/uso da linguagem, incluindo os *gêneros do discurso* da esfera literária, como também a secundarização do caráter significativo que cada prática/situação social requer de cada

gênero, resultando no ensino do *gênero* pelo *gênero*, com foco exclusivamente no tema e na composição. Refletindo sobre o equívoco em buscar abordagens metodológicas que envolvam apenas *gêneros* vinculados às esferas cotidianas, Britto (2012, p. 59) argumenta que

Um grave equívoco da pedagogia da motivação reside na crença de que a escola, para ser interessante aos alunos, deve incorporar formas de educação não-formal, principalmente, os objetos de cultura que circulam nos espaços sociais cotidianos (imprensa, internet, música, catálogo, rótulos, etc.). Ao contrário, se se deseja formar pessoas capazes de operar com tais objetos de forma autônoma e criativa, é necessário oferecer coisas que se encontram além desse espaço, ou seja, objetos elaborados da cultura.

E complementa:

Não é o caso de banir as formas cotidianas de ser e perceber o mundo, mas sim de não centrar o ensino nelas. Desse modo, quando incorporadas à dinâmica escolar, não aparecem como esfera de referência do estudo, mas como objetos de investigação e reflexão. Dessa perspectiva as atividades de leitura em ambiente escolar priorizam conteúdos e textos cujo acesso não é imediato e que só se dão a conhecer se devidamente ensinados. (BRITTO, 2012, p. 60)

Contribuindo também para a crítica ao modo com que presenciamos os *gêneros do discurso* na sala de aula, e para 'fugir' da objetificação deles (na relação *gênero*/ano escolar), as Propostas Curriculares de Florianópolis (2016) e de Santa Catarina (2014) destacam dois subeixos que compõem o ensino de língua: as esferas da atividade humana vinculadas ao *cotidiano* e as esferas da atividade humana vinculadas ao *grande tempo* (tensionamento com base em HELLER, 2014 [1970]; BAKHTIN, 2010 [1979])

Objetivo Geral das Línguas: Educar-se para o monitoramento⁴¹ e para ampliação de vivências com as línguas nas interações sociais por meio de *compreensão e autoria* em textos nos *gêneros do discurso* nas diferentes esferas da atividade humana.

Subeixo I: Esferas da atividade humana vinculadas ao cotidiano

Objetivo específico: Vivenciar a *leitura, a audição e a autoria* em interações sociais por meio de textos em *gêneros do discurso*, considerando diferentes suportes/mídias, nas seguintes esferas da atividade humana:

- (i) **Esferas familiar e comunitária:** interações por meio de manuais de instrução, bilhetes, *e-mails*, cartas, receitas, histórias familiares, documentos organizadores da vida em família e afins.
- (ii) **Esfera escolar:** interações por meio de atividades escolares, registros de agenda, textos didáticos, redações escolares e afins.
- (iii) **Esfera do consumo:** interações por meio de propagandas, rótulos, contratos comerciais, notas fiscais e afins.
- (iv) **Esfera da saúde:** interações por meio de bulas de remédios, receitas médicas, relatórios de exames e afins.
- (v) **Esfera do jornalismo:** interações por meio de notícias, anúncios, propagandas e afins.
- (vi) **Esfera das redes sociais:** interações por meio de aplicativos de mensagens de texto e de voz, *posts* e afins.

Subeixo II: Esferas da atividade humana vinculadas ao grande tempo

Objetivo específico: Vivenciar a *leitura, a audição e a autoria* em interações sociais por meio de textos em *gêneros do discurso*, considerando diferentes suportes/mídias, nas seguintes esferas da atividade humana:

- (i) **Esfera literária e das artes em geral:** interações por meio de lendas, fábulas, trava-línguas, parlendas, contos, mitos, crônicas, romances, novelas, peças de teatro, poemas, sonetos, canções e afins.
- (ii) **Esfera científica:** interações por meio de ensaios curtos, artigos, verbetes, resumos, glossários, resenhas, fichamentos, seminários e afins.
- (iii) **Esfera jurídica/da moral/da ética/ das normalizações em geral:** interações por meio de regimentos, leis, estatutos, abaixo-assinados, cartas reclamatórias, códigos de posturas e afins.
- (iv) **Esfera do jornalismo:** interações por meio de editoriais, cadernos de cultura, crônicas, reportagens e afins.

Figura 3: Coordenadas gerais para Anos Finais do Ensino Fundamental

Fonte: Florianópolis/SC (2016, p. 93)

A PC/SC (2014) é coerente em se basear tanto no caráter social – vivências históricas e culturais – quanto no caráter verbal dos *gêneros*. Além de se preocupar com o equilíbrio entre “escritas do passado e do presente, dominantes e marginais, do dia a dia e da erudição” (SANTA CATARINA, 2014, p. 121), está fundamentada em defesa da formação humana integral. Essa formação visa não só à participação e à sobrevivência em sociedade, como também pretende desenvolver a capacidade de “[...] lidar com o mundo e com a vida no plano das ciências, da espiritualidade, das Artes, da Filosofia e campos afins, incluídas na Artes, as manifestações linguísticas características da literatura” (SANTA CATARINA, 2014, p. 121). A formação humana integral implica promover a superação do problema do foco único do ensino, a saber, a transição da gramática como objeto de estudo para leitura e produção de textos em *gêneros* pré-selecionados, que de certa forma se voltam apenas para o nível linguístico-verbal do texto. **Como** alcançar tal formação, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa, é o objetivo deste estudo, materializado na proposta a seguir.

3.3 PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS DE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EPistemOLÓGICA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O TRABALHO COM A LEITURA

Como já mencionado anteriormente, compreendemos que o texto deve ser objeto de estudo das aulas de Língua Portuguesa, uma vez que não existe enunciado adâmico, ou seja, fora do *texto-enunciado*, e não existe texto fora do *gênero*. Esse, por sua vez, sempre estará inserido em uma esfera da atividade humana, promovendo interação social. Essa última compreende a dimensão social do texto, e envolve a dimensão intersubjetiva da leitura. Um texto, seja qual for seu *gênero*, por sua vez, terá uma estrutura que convoca certas sequências tipológicas, as chamadas *tipologias textuais* (MARCUSCHI, 2002), que determinarão o nível lexical e gramatical do texto. Segundo Cerutti-Rizzatti e Pereira (2016), esse seria o nível conceitual (em uma abordagem vigotskiana) necessário em uma educação em linguagem, foco, em tese, da aula de Português, promovendo a capacidade de “autorregulação” dos alunos em se tratando de conhecimentos linguísticos ainda não apropriados. Tal caminho metodológico encontra-se disponível no diagrama de Integralização Didática extraído da PC-Florianópolis (2016):



Figura 4: Integração Didática

Fonte: Florianópolis/SC (2016)

3. Enfoque na ampliação das vivências por meio da <i>leitura</i> (<i>Leitura</i> , nos itens a seguir, deve ser tomada sempre como <i>leitura de textos</i> , em determinados suportes, no âmbito dos <i>gêneros do discurso</i> nas diferentes esferas da atividade humana.)									
	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
3.1 Interpretar símbolos não alfabéticos (calendários, rótulos, logotipos, relógio, e afins).	I	A/C	C/R	R					
3.2 Familiarizar-se com livros e/ou outros suportes de textos.	I/A	A/C	C/R	R	R				
3.3 Interpretar histórias lidas pelo/a professor/a por meio de desenho, dramatização, modelagem etc.	I/A	A	C	R	R				
3.4 Inferir o conteúdo de um texto antes de fazer a leitura, com base em título, imagens, diagramação e informações contidas na capa, contracapa ou índice.	I	A	C	R	R				
3.5 Desenvolver disposições favoráveis à leitura.	I	I	A	A	C	C	C	R	R
3.6 Desenvolver fluência em leitura.	I	I	A	A/C	C	C	C	R	R
3.7 Identificar a finalidade interacional do <i>gênero</i> em que o texto é lido, assim como a esfera da atividade humana em que esse <i>gênero</i> institui relações interpessoais e especificidades do suporte em que o texto é materializado no <i>gênero</i> .	I	I	A	A/C	C	C	C	R	R
3.8 Reconhecer diferentes semioses nos <i>gêneros</i> multimodais.	I	I	A	A/C	C	C	C	R	R
3.9 Educar-se para a localização de informações explícitas, para a interpretação de informações implícitas e para a reflexão e avaliação sobre o conteúdo lido.	I	I	A	A	C	C	C	C	C

Figura 5: Objetivos com enfoque na ampliação das vivências por meio da leitura

Fonte: Florianópolis/SC (2016, p. 95)

Assim, baseada no documento Estadual, a Proposta Curricular de Florianópolis (2016) exerce um importante papel em nosso estudo por permitir compararmos os objetivos traçados pelo documento municipal e promover uma exemplificação metodológica defendida pelos integrantes do nosso Grupo de Pesquisa, por conceber tanto a dimensão social quanto a verbal do *texto-enunciado*, que servirá como justificativa para o estudo do nível conceitual – léxico e gramática – nas aulas de Português. É nesse ponto que precisamos (re)pensar nossas ações metodológicas nas aulas de Língua Portuguesa: o caráter significativo das interações por meio dos *gêneros do discurso*. Se pensarmos a enunciação como irrepetível e única em se tratando de cada sujeito, as interações sempre terão interactantes em uma relação dialógica, de modo que seja possível promover o *encontro*, defendido por Ponzio (2010).

Para uma aproximação efetiva dos alunos com o texto no *gênero* e com o contexto de interação, torna-se imprescindível trazer a concepção de *sujeito responsável e responsivo* para o momento de enunciação de cada aluno: a consciência de que cada enunciado é único e se endereça a um interlocutor, seja ele imaginário ou não, reduz a ‘artificialidade’ do ensino da língua e contribui para a formação de um aluno crítico nas interações sociais.

Retornando aos exemplos apresentados anteriormente, retirados de Irigoite (2015), nosso intuito é comparar aquilo que está sendo posto em prática nas atividades que envolvem o texto e uma possível formação de leitores. No que concerne aos objetivos de ensino da leitura – os chamados *Enfoques de ampliação das vivências por meio da leitura* (Figura 5) –, os anos finais do Ensino Fundamental devem criar condições para um desenvolvimento da disposição do aluno em realizar leituras, assim como a fluência dele; além disso, espera-se que o aluno possa identificar a finalidade de determinado texto em um determinado *gênero* e as relações interpessoais que podem ser materializadas por meio de sua leitura. Em nossa perspectiva, não é possível promovermos o gosto pela leitura, assim, apenas com estudos de análises concentradas no nível verbal do texto, principalmente em se tratando de estudos que focam aspectos gramaticais pela memorização.

Partindo do diagrama de Integração Didática disponível na Figura 4, assim, entendemos que o nível **intersubjetivo** da leitura implica a historicidade familiar de cada aluno, que terá uma relação diferente com a palavra do autor do texto, e, conseqüentemente, um *encontro* efetivado pelas próprias experiências anteriores, a partir de sua própria subjetividade. Nesse sentido, o diagrama propõe um percurso para atividades que envolvam o texto partindo da **interação social**, ou seja, a partir de uma discussão ampla sobre necessidades e problemas sociais que estejam diretamente ligados à linguagem; tal necessidade inscreve-se em uma **esfera da atividade humana** na qual opera suas relações, e, conseqüentemente, os *gêneros do discurso* por meio dos quais as interações sociais estão sendo estabelecidas no que diz respeito ao problema social em foco. Esse percurso permite que o aluno compreenda de onde a discussão está partindo antes de entrar nas apropriações linguísticas do texto, criando condições para que ele possa acessar os conhecimentos prévios, adquiridos no cotidiano, e aqueles adquiridos cientificamente (papel da escola), o que explica a progressão escolar estar sempre retomando questão para ampliação de repertório – tensionamentos defendidos pela abordagem vigotskiana.

No que diz respeito ao estudo da dimensão **intrassubjetiva** de leitura, e compreendendo que o ato de ler na perspectiva linguística significa compreender o enunciado do autor de determinado texto, retornamos ao conceito de *encontro*:

Trata-se pois, em nossa compreensão, de um ato que demanda apropriação (também ou sobremodo) nos processos de escolarização: *encontrar* o autor por meio do texto escrito, compreender seu projeto de discurso (Bakhtin, 2003 [1952-1953]), dando acabamento a esse projeto em um encontro de subjetividades é, tal qual menciona Gee (2004), um processo cultural, sobre o qual entendemos que a escolarização incide ou deveria incidir significativamente. (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; DIAS, 2014)

Assim, os níveis linguísticos do estudo do texto começam com o texto no *gênero*, lócus em que efetivamente começamos o trabalho de leitura promovidos pelo Quadro de Objetivos da PC-Florianópolis (Figura 5), seguido do estudo das tipologias textuais onde encontramos conteúdos que envolvem a apropriação dos *objetivos culturais* junto com o trabalho de vocabulário e gramática, que estão sempre a serviço de todo processo anterior. A partir do nível linguístico, do que está escrito pelo autor, é preciso capacitar o aluno para decodificar o texto, fazer atividades que incluem o mapeamento de informações explícitas e implícitas, a fim de compreender no todo o que o autor está tratando sobre determinado assunto escolhido na discussão, qual sua posição, e promover a posição dos alunos diante das leituras e das discussões. Em nosso entendimento, assim, teríamos uma educação em linguagem que desse conta de ambas as dimensões do processo de leitura de um texto, foco das aulas de Língua Portuguesa, considerando, a partir do aporte teórico deste estudo, as tensões entre as singularidades dos sujeitos e as universalidades existentes no plano da história e da cultura, entre Babel e Pentecostes (PONZIO, 2010), entre *ideologias do cotidiano versus ideologias oficiais* (BAKHTIN, 2012 [1927]), enfim, entre o *mundo da cultura* e o *mundo da vida* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]), tensões que emergem no *encontro* de cada aula.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura constitui um dos principais eixos que guiam a educação brasileira e está diretamente ligada à formação integral do ser humano, e, por isso, requer generosa atenção no momento de planejamento e práticas que envolvam a formação de leitores por parte dos professores e educadores, especialmente por sabermos que a escola, para muitos, é o único ambiente no qual o sujeito terá acesso a materiais escritos que estejam fora das leituras cotidianas. A partir das reflexões realizadas neste artigo, com base nos diversos estudos realizados por autores e pesquisadores que unem esforços para compreender a educação brasileira, e de acordo com o material disponível nos documentos parametrizadores – frequentemente esquecidos e “engavetados”, embora ricos em informações –, compreendemos que toda ação metodológica envolve escolhas teóricas que balizam sua proposta, seja essa uma escolha consciente ou inconsciente.

Nosso estudo consistiu em uma proposição teórica focada em balizar uma proposta metodológica, trazendo conceitos de teóricos e filósofos da linguagem, assim como ideias de documentos parametrizadores justamente para promover a desmistificação de que teoria e prática não ‘andam juntas’ na educação. Entendemos ser de extrema importância trazer estudos dos documentos para a pesquisa acadêmica, uma vez que não vemos uma integração entre os assuntos relacionados à licenciatura, com professores em formação, com as ideias concretizadas em documentos e com a prática do cotidiano das escolas, cada esfera parece acontecer de forma independente da outra.

No que consiste ao estudo da leitura, percebemos que a prática atrelada à fundamentação teórica promove muito mais que a memorização de conteúdos gramaticais: somos capazes de promover a interação dos alunos como sujeitos historicizados com textos e vozes do passado e do presente, fazendo com que eles mesmos se projetem como autores do futuro, reconhecendo a mudança pela alteridade e assinando, pelo *ato responsável*, aquilo que consideram em relação às necessidades sociais que somos convocados a pensar.

Como interactante mais experiente, o professor exerce um papel crucial no momento de ensinar os conteúdos linguísticos que estão a serviço do nível social de um texto. É dele que vem o conhecimento que os alunos não dominam, e, portanto, não vemos possibilidade de formar leitores a partir de outro sujeito que não seja também um leitor consciente de seu papel. Talvez essa seja a maior tarefa das escolas e dos profissionais da educação atualmente: para além de sermos apenas formadores de índices e números, precisamos do compromisso em formar pessoas críticas e cidadãs, olhando cada sujeito em sua subjetividade, promovendo o ensino dos conteúdos que ainda não dominam, propondo discussões que estejam ligadas com a linguagem, fomentando o gosto pela “leitura além do óbvio” e proporcionando momentos de *encontro*, de modo a buscar uma formação humana integral.

REFERÊNCIAS

- IRIGOITE, J. C. d S. *Vivências escolares em aulas de Português que não acontecem: a (não) formação do aluno leitor e produtor de texto*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2011.
- IRIGOITE, J. C. d S. *Aula de Português como encontro entre a outra palavra e a palavra outra: um estudo sobre a ecologia da apropriação da escrita na esfera escolar*. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2015.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 [1979].
- BAKHTIN, M. M. *O Freudismo: um esboço crítico*. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012 [1927].
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 [1952/53], p. 261-306.
- BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010 [1920/24].
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. A área de Linguagens. In: BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. 2016, p. 59-114.
- BRITTO, L. P. L.e. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997. – (Coleção Leituras no Brasil).
- BRITTO, L. P. L. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- BUNZEN, C.. A fabricação da disciplina escolar Português. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.
- CERUTTI-RIZZATTI, M. E.. Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de Português e a aula de Português como gênero discursivo. *Alfa: Revista de Linguística*, v. 56, p. 249, 2012.
- CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; CHRAIM, A. M.. Entrelugares e lugares na docência em Língua Portuguesa. *Letra Magna*, ano 13, n. 21, p. 56-78, 2017.
- CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; DAGA, A. C.; DIAS, S. C. Intersubjetividade e intrassubjetividade no ato de ler: a formação de leitores na educação básica. *Calidoscópio*, v. 12, n. 2, p. 226-238, mai./ago. 2014.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; MOSSMANN, S. S; IRIGOITE, J.C. S.a. Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de simpósio entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em Linguística Aplicada. In: *Fórum Linguístico*, v. 10, n. 1, p. 48-58, 2013.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; MOSSMANN, S. d S.; IRIGOITE, J. C. S.. Olhares para encontros mediados pela escrita: uma proposta de reconfigurações conceituais e metodológicas. In: KLEIMAN, A.B.; ASSIS, J.A. (org.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, p. 143-166. – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; PEREIRA, H. M.. Por uma dimensão também conceitual da educação em linguagem: uma abordagem vigotskiana. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 13, n. 4, p. 1587-1598, out./dez.2016.

DUARTE, N.. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 [2000].

FARACO, C. A.. O estatuto da análise e interpretação dos textos do círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007.

FLORIANÓPOLIS. *Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de Florianópolis: Área de Linguagens*. 2016.

GERALDI, J. W.. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática. 2006 [1984].

GERALDI, J. W.. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1991].

HELLER, A.. *O cotidiano e a história*. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014 [1970].

LAJOLO, M.P.. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993 [1982], p. 51-62.

LAJOLO, M. P.. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. (org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 99-112.

MARCUSCHI, L. A.. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, p. 19-36.

MATENCIO, M. L. M.. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

PONZIO, A. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

RODRIGUES, R. H.. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin. *In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 152-183.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. *Proposta Curricular de Santa Catarina*. Florianópolis: SED, 2014.

SAVIANI, D.. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 [1983]. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 5).

VIGOTSKI, L. S.. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009 [1934].

VOLÓSHINOV, V. N.. *El Marxismo y la filosofía del lenguaje*. Trad. Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2009 [1929].

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique*. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 2000 [1931].

WEEDWOOD, B.. *História concisa da lingüística*. Trad. Marcos Bagno. 5. ed. São Paulo: Parábola, 2002.



Recebido em 11/02/2019. Aceito em 23/04/2019.