

PARA UMA ESCRITA CRIADORA: DA PRODUÇÃO DE TEXTOS À FORMAÇÃO DE AUTORES

Cláudia Graziano Paes de Barros

Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da
Universidade Federal de Mato Grosso – Brasil
claudiaufmt@gmail.com

Simone de Jesus Padilha

Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da
Universidade Federal de Mato Grosso – Brasil
Simonejp1@gmail.com

Resumo

Este artigo objetiva discutir o ensino-aprendizagem de produção de textos e a formação de autores em contexto escolar. Para tal, baseamo-nos na teoria de linguagem de bakhtiniana e na teoria de ensino-aprendizagem vygotskyana. Nesse recorte, traçamos reflexões a respeito da autoria e da necessidade de um ensino que leve em consideração esse importante aspecto da aprendizagem da produção de textos no âmbito escolar. Em segundo lugar, traçamos um dos percursos que tem guiado nossas experiências de aplicação, tomando os gêneros discursivos como ponto de partida para o ensino da produção escrita. Os resultados demonstram que promover a interação entre os alunos em sala de aula – permitindo-lhes posicionar-se criticamente ao ler, refletir e escrever – pode proporcionar profundas melhorias na produção textual dos alunos e colaborar, fortemente, na constituição autores.

Palavras-Chave: Escrita; Ensino-Aprendizagem; Autoria.

Abstract

This article aims at discussing the teaching and learning of writing and the formation of authors in the school context based on the theory of language of Bakhtin and the theory of learning of Vygotsky. First, we make some reflections regarding authorship and the necessity of a kind of teaching that takes into consideration its importance in the teaching of text production in schools. Second, we trace one of the



routes that has guided our experiences of application using genres of discourse as the starting point to the teaching of writing. Results showed that encouraging interaction among students in the classroom – allowing them to position themselves critically by reading, reflecting and writing – could provide deep improvements in the writing of students and strongly contribute to the constitution of students as authors.

Keywords: Writing; Teaching and learning; Authorship.

Introdução

No contexto brasileiro do final da primeira década do século XXI, diversos pesquisadores das áreas de Letras, Educação, Linguística e Linguística Aplicada tem se dedicado a refletir sobre o ensino-aprendizagem de Português, língua materna, a partir do que preconizam os Parâmetros Curriculares de Nacionais. Nesse documento, encontram-se recomendações curriculares que encaminham o ensino-aprendizagem da língua materna a partir dos gêneros discursivos, tomados como objetos de ensino-aprendizagem.

Tais recomendações trazem uma profunda mudança de paradigma teórico e metodológico para as aulas de Língua Portuguesa nos níveis Fundamental e Médio. Por essas razões, temos nos dedicado a pesquisar as implicações práticas e teóricas que envolvem essa mudança curricular.

Inicialmente, é preciso levar em consideração que as recomendações dos PCN são fortemente embasadas nas concepções Mikhail Bakhtin, acerca da linguagem e nos construtos de Lev Vygotsky sobre o ensino-aprendizagem. De Bakhtin também se adotam as considerações sobre os gêneros discursivos, aliadas aos pressupostos de Vygotsky sobre os instrumentos semióticos que medeiam à aprendizagem. Tais pressupostos tem nos possibilitado refletir teoricamente e traçar planejamentos de ensino-aprendizagem de leitura, produção escrita, produção de textos orais e análise linguística, tomando os gêneros discursivos como objetos de ensino.

Para discorrer sobre o ensino-aprendizagem da produção de textos, foco deste artigo, em primeiro lugar, visitaremos os construtos bakhtinianos a respeito da autoria e da necessidade de um ensino que leve em consideração esse importante aspecto da

aprendizagem da produção de textos no âmbito escolar. Em segundo lugar, traçamos um dos percursos que tem nos guiado em nossas experiências de aplicação, tomando os gêneros discursivos como ponto de partida para o ensino da produção escrita.

Autoria: Buscando Um Diálogo com Conceitos Bakhtinianos

Mais efetivamente, a partir dos anos 80, a academia tem refletido, no que concerne à produção textual, sobre a preservação ou o resgate da *autoría* do aluno. Mas o que significa, de fato, um texto *com* autoria, ou sem autoria? O que podemos considerar autoria, no contexto escolar? Como medir, como avaliar?

Para tanto, pensamos que o Círculo de Bakhtin possa nos dar algumas contribuições para que possamos pensar o processo de escrita e a questão da autoria ali envolvida, dentro de uma perspectiva que leve em conta a linguagem como *interação social*.

Trataremos de alguns conceitos bakhtinianos podem ser articulados à questão, como o de exotopia e o de compreensão ativa. Em seguida, esboçaremos uma articulação com a prática de ensino de produção escrita na escola.

Autoria em Bakhtin

Interessantemente, a formulação de uma concepção de linguagem como interação social está ligada à proposição de uma estética – a do *ato de autoria*¹. Para Holquist, em primeiro lugar deve-se considerar, no pensamento bakhtiniano, a questão da alteridade, das relações entre o “eu” (*self*) e o “outro”:

“Embora a distinção self/outro seja uma preocupação recorrente em muitos outros sistemas pré- românticos de pensamento, é Bakhtin o único dentre as figuras mais representativas a moldar o problema em termos de autoria. Ele não se diferencia pela ênfase na dicotomia self/ outro como tal, mas, antes, pelo acento nas técnicas essencialmente autorais do diálogo e da formação da personagem, que permitem aos pólos de consciência interagirem, conquanto mantendo as diferenças fundamentais um do outro. Em última análise, o pensamento de Bakhtin é uma filosofia da criação, uma meditação sobre os

¹ Segundo Clark & Holquist (1998: 104): *O ato de autoria que é tratado em A Arquitetônica constitui o tropo matriz de toda a obra de Bakhtin. O encontro dos autores com os heróis por eles entrancados no mundo de seus textos vem a ser uma forma feliz para conjugar e modelar todas as demais categorias bakhtinianas.*



mistérios inerentes à ação de Deus fazendo pessoas e das pessoas fazendo selves, como a atividade de pessoas criando outras pessoas na autoria literária como um paradigma para pensar em todos os níveis de ação de criar.” (Clark & Holquist, 1998, p. 104).

Assim, entrevemos uma noção de autoria que é ampla, que não se confunde com a função-autor foucaultiana, e pode ser compreendida para além da esfera literária. Em nossa linguagem do dia a dia, podemos nos ver também, no processo interacional, como autores, autores-criadores:

“qualquer locução realmente dita em voz alta ou escrita para uma comunicação inteligível (isto é, qualquer uma exceto palavras depositadas num dicionário) é a expressão e produto da interação social de três participantes: o falante (autor), o interlocutor (leitor) e o tópico (o que ou o quem) da fala (o herói).” (Bakhtin/Voloshinov, 1926)

O pensamento bakhtiniano dirige o nosso olhar para as relações entre o autor e os outros participantes da interação, ou seja, para o interlocutor e para o tópico (herói). Estas relações são bem exploradas precisamente em dois textos, “O Autor e a personagem na atividade estética”, de 1922-1924, e “Discurso na vida e discurso na arte”, de 1926.

Primeiramente, o texto de 1926 destaca que tais participantes da interação são constitutivos do processo de criação, componentes da obra, e não entidades do “lado de fora”. Por este motivo, o “autor-criador é componente da obra e o autor-homem componente da vida” (Bakhtin,1922-1924). Em outras palavras, o autor não se confunde com a pessoa física do artista, com sua biografia. Analogamente, o interlocutor:

“O ouvinte, também, é entendido aqui como o ouvinte que o próprio autor leva em conta, aquele a quem a obra é orientada e que, por consequência, intrinsecamente determina a estrutura da obra. Portanto, de modo algum nós nos referimos às pessoas reais que de fato formam o público leitor do autor em questão” (Bakhtin/Voloshinov, 1926).

Autoria e compreensão ativa

Depreende-se que a autoria, para Bakhtin, está sendo compreendida como uma

autoria que se propõe e se constrói no movimento interlocutivo, na relação alteritária. Neste momento, também somos chamados a pensar naquilo que Bakhtin denomina compreensão responsiva, compreensão-resposta, compreensão ativa. Ao discutir algumas posições da linguística, como o esquema da comunicação, da cadeia da fala, elaborado por Saussure, Bakhtin põe em xeque a visão de um falante “ativo” e um ouvinte “passivo”:

“Não se pode dizer que esses esquemas sejam falsos e que não correspondam a determinados momentos da realidade; contudo, quando passam ao objetivo real da comunicação discursiva eles se transformam em ficção científica. Neste caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.” (Bakhtin, [1952-1953]2003, p. 271).

Retomando a relação interacional, temos que, ao enunciar, o autor-criador já responde aos outros já-ditos da cadeia da comunicação, e abre possibilidades de respostas ao seu enunciado, para outros dizeres no devir. É o enunciado colocado em movimento, colocado na vida, na dinâmica da comunicação.

Autoria e exotopia

Um outro conceito nos pode auxiliar a compreender o conceito bakhtiniano de autoria é o conceito de exotopia. Num dos primeiros manuscritos do autor russo, datado de 1919-1921, e mais tarde intitulado *Para uma Filosofia do Ato*, o jovem Bakhtin, então com 20 e poucos anos, num texto denso, de teor filosófico, já lançava as sementes de seu pensamento, sempre às voltas com as relações entre estética e ética.

Nessa obra inicial, Bakhtin concebe a atividade ética como um ato responsável, no seu processo de “estar se fazendo” num momento único, concreto, de sua



realização. Sempre partindo *de* e se endereçando a um ser humano, envolvido neste evento², o ato pode ser entendido como uma ação de qualquer natureza, um pensamento, um enunciado verbalizado ou não, escrito ou não. Ao ato, ao evento único do Ser, Bakhtin alia, numa simultaneidade, num todo indissolúvel, os valores que são mobilizados por meio da relação eu e outro, num tempo e lugares também únicos. Segundo Clark & Holquist (1998),

"Bakhtin supõe que cada de nós "não tem álibi na existência". Nós próprios precisamos ser responsáveis ou respondíveis, por nós mesmos. Cada um de nós ocupa um lugar e um tempo únicos na vida, uma existência que é concebida não como um estado passivo, mas ativamente, como um acontecimento. Eu calibro o tempo e o lugar de minha própria posição, que está sempre mudando, pela existência de outros seres humanos e do mundo natural por meio dos valores que articulo em atos. A ética não se constitui de princípios abstratos, mas é o padrão dos atos reais que executo no acontecimento que é minha vida. Meu self é aquilo mediante o que semelhante execução responde a outros selves e ao mundo a partir do lugar e do tempo únicos que ocupo na existência" (Clark & Holquist, 1998: 90).

Neste trecho de Clark e Holquist, é fácil perceber o peso das categorias, ainda seminais nos escritos do jovem Bakhtin, e que vão nortear todo o seu pensamento nas obras posteriores: a relação eu-outro, que compreendemos aqui como uma síntese ainda da inter-relação complexa autor-herói-ouvinte; as categorias espaço-tempo que são circunscritas, por fim, pelo termo *cronotopo*, e aliado às anteriores, e de primaz importância, o relevo dado ao componente *axiológico*, ou seja, à *atitude valorativa* (do eu, do falante, do autor, etc.) em relação a um objeto.

Apesar de, neste texto, não tratar ainda especificamente da linguagem, dos discursos, Bakhtin já inicia um movimento muito próprio seu, que é o de correlacionar a atividade estética e a atividade real da vida cotidiana. Para exemplificar o que ele chama de *arquitetônica real do mundo realmente experimentado* ele lança mão da análise de um poema de Pushkin³ "Separação", para *clarificar a disposição arquitetônica do mundo na visão estética em torno de um centro de valores* (Bakhtin, 1919-1921/1993: 83).

² "Ser-evento único", ou "evento único do ser" também são outras expressões usadas por Bakhtin, nesse mesmo texto, para se referir a este tópico.

³ Aleksander Pushkin, 1799-1837, grande poeta russo, fundador da clássica poesia russa.

Transcrevemos aqui o poema de Pushkin e o início da análise de Bakhtin, em que ele localiza esses centros de valor e já trabalha algumas categorias como a *exotopia*, as *relações dialógicas* e as noções de *espaço*, *tempo* e *valor*:

*"Com destino às praias de sua pátria distante
Você estava partindo desta terra estrangeira.
Naquela hora inesquecível, naquela triste hora,
Eu chorei diante de você por um longo tempo.
Minhas mãos, mais e mais frias,
Lutavam por trazê-la de volta.
Meus lamentos imploravam que você não interrompesse
A angústia terrível da despedida.*

*Mas você arrancou os seus lábios
Do nosso beijo amargo;
De uma terra de sombrio exílio
Você disse: "No dia do nosso encontro
Sob um céu eternamente azul
Na sombra de oliveiras,
Nós mais uma vez, meu amado, uniremos nossos beijos de amor."*

*Mas lá – oh! – onde o arco celeste
Brilha seu azul radiante,
Onde as águas dormem sob o abismo,
Você para sempre adormeceu:
Sua beleza e seus sofrimentos
Desapareceram no túmulo –
E o beijo do nosso encontro desapareceu também...
Mas eu estou esperando por esse beijo que você me deve...*

Há duas pessoas ativas neste poema – o herói lírico (o autor objetivado) e "ela" (Riznich), e, conseqüentemente, há dois contextos de valor, dois pontos de referência concretos com os quais os momentos valorativos, concretos, do Ser estão correlacionados. O segundo contexto, além disso, sem perder sua auto-suficiência, é valorativamente abrangido (afirmado e fundado) pelo primeiro, e ambos os contextos são, por sua vez, abrangidos pelo contexto estético



unitário valorativamente afirmado do autor-artista, que está situado do lado de fora da arquitetônica da visão de mundo do poema (não o autor-herói, que é um participante dessa arquitetônica) e do lado de fora da arquitetônica do contemplador. O lugar único, no Ser, do sujeito estético (do autor, do contemplador), o ponto do qual surge ou flui sua atividade estética (seu amor objetivo de um ser humano concreto) têm apenas uma determinação: estar situado do lado de fora [vne-nakhodimost'] de todos os momentos da unidade arquitetônica [ilegível] da visão estética. E é isso que, pela primeira vez, cria a possibilidade de o sujeito estético abranger a arquitetônica espacial e temporal inteira através da ação de uma auto-atividade afirmadora e fundadora e valorativamente unitária. A empatia estética (a visão de um herói ou de um objeto de dentro deles) realiza-se ativamente deste lugar único exotópico e é nesse mesmo lugar que a recepção estética se realiza, isto é, a afirmação e a formação do material absorvido através da empatia – dentro dos limites da arquitetônica unitária da visão. A exotopia do sujeito (exotopia espacial, temporal e valorativa) – o fato de que o objeto de empatia e visão não sou eu – torna possível pela primeira vez a atividade estética da formação.” (Bakhtin, 1919-1921/ 1993: 83-84)

Pela simples leitura do início da análise proposta por Bakhtin, vemos que as categorias – autor-artista (escritor); autor-herói (o herói-lírico); contemplador; o evento/ato (o enunciado poético); a exotopia (estar situado temporalmente, espacialmente e valorativamente do lado de fora do evento) – estão inter-relacionadas, levando-se em conta a atitude valorativa de um participante em relação ao outro. Podemos ainda vislumbrar outros níveis de relação, em que, por exemplo, o evento/ato possa ser descrito como o evento/ato narrado no enunciado poético.

A partir daí, outra vez, como em cascata, desenha-se a inter-relação entre os participantes, os centros de valores: o herói e “ela” – sobre quem se fala e a quem se dirige o enunciado – o escritor e o contemplador. Ou seja, autoria sobre autoria, podemos vislumbrar diversos níveis, diversos participantes, nós autores-contempladores exotopicamente orientados para um evento estético, o poema, construído a partir de um excedente de visão valorativamente marcado, do autor-criador, a dizer um evento ético – o sentido da partida e morte de Riznich para o autor-herói.

Assim, a relação que se estabelece entre os participantes da interação,

principalmente entre o autor-criador e interlocutor, e entre o autor e o herói é uma *relação exotópica*, ou seja, pede um deslocamento, um distanciamento necessário para que se estabeleça ali o enunciado artístico. O autor-criador não é o herói, mas ele é que enuncia, quem o traz ao mundo do discurso, numa compreensão responsiva, ativa e criadora. Estabelece com esse herói uma relação, tem por ele uma apreciação que é valorativa, assim como tem para com o seu interlocutor.

Uma Articulação Possível

Por conta destas relações, que são marcadas valorativamente, e que geram diversas combinações e possibilidades enunciativas, e simultaneamente de formas composicionais e estilísticas, pensamos que tais categorias podem ser pensadas para subsidiar uma didática de ensino-aprendizagem de produção textual.

Que cada um de nossos alunos possa ser visto com um ser que produz linguagem, que lê e escreve, que responde ativamente aos outros *fora* do espaço escolar, é incontestável. Refletindo sobre a nossa época, com a presença das novas tecnologias, e o acesso dos alunos ao mundo virtual, a escrita parece ocupar um novo lugar. A relação do aluno com a escrita deixa de ser meramente escolar e passa a participar ativamente de uma necessidade comunicativa, ou seja, é preciso usar a escrita para falar com o outro numa conversa em tempo real, é preciso a escrita para mandar um *scrap* no *Facebook*, é preciso enviar uma mensagem no *twitter* pelo celular, é preciso mandar um SMS. Neste mundo novo, temos que refletir a respeito do espaço que a escrita está ocupando no dia a dia de nossos jovens – ou seja, já não se trata mais de uma obrigação escolar, escreve-se muito fora da escola para usar a língua viva em situações reais de comunicação.

Portanto, temos alunos-autores em várias situações *da vida*, mas parece que a escola ainda prefere estar “fora” da vida. Desta forma, a relação entre o autor e o interlocutor constitutivo do processo de criação, entre o autor e os “heróis” (tópicos) possíveis e passíveis de objetivação, os modelos de “boa escrita”, as questões normativas impostas pela língua, entre outros elementos, revestem-se de uma “aura escolar” que parece obliterar a visão do aprendiz.

Já na obra que se tornou clássica entre os estudos sobre o ensino-aprendizagem de língua materna no Brasil, “O texto na sala de aula”, Percival Leme Britto destaca o papel da escola como “o grande interlocutor”:



“(...) O professor materializa tudo o que o estudante recebeu da escola e outras fontes afins. Atrás da figura estereotipada do professor está a escola e todas as relações próprias da instituição: a autoridade, o superior, o culto, aquele que diz o que e como deve ser feito. A escola não apenas surge como interlocutor privilegiado do estudante (não nego a possibilidade de existirem outros), como passa a ser determinante da própria estrutura de seu discurso. Enquanto interlocutor, ela determinará a própria imagem de língua do aluno” (Britto, 1997, p. 120).

Se pudermos pensar que, ao produzir seu texto, o aluno é ali, naquele momento, um autor-criador, que está em posição de compreensão responsiva, a enunciados anteriores, que tem um interlocutor em mente no processo, que tem uma apreciação valorativa sobre este interlocutor, sobre o tópico (o que ou o quem da fala), talvez pudéssemos pensar num caminho menos doloroso de intervenção no processo de criação.

Importa-nos, portanto, como professores, discutir as apreciações valorativas, promover deslocamentos, fazer compreender os processos exotópicos, sugerir interlocutores diversos. Trabalhar em nível discursivo de forma enfática e insistente, antes de nos determos aos níveis de textualização.

Reflexões sobre a prática

Buscando uma possível articulação entre o que defendemos sobre a necessidade de a escola ‘despasteurizar’ a produção de textos escolar e promover o ensino-aprendizagem de escrita na direção da formação de *autores*, temos procurado desenvolver pesquisas aplicadas em contexto escolar e na formação de docentes pré-serviço e em serviço.

Nessas ações, nosso ponto de partida tem sido o trabalho com os gêneros discursivos, tomados como instrumentos de ensino-aprendizagem (Schneuwly, 1994/2004), em propostas de didatização desses gêneros. Ressaltamos que Bakhtin, enquanto filósofo da linguagem, não se ocupou com reflexões que envolvessem o ensino-aprendizagem. Tampouco imaginou que suas considerações acerca dos gêneros discursivos - enunciados concretos - poderiam ser repensadas como ponto a partir do qual se poderia articular o ensino de línguas. Essa releitura de sua obra com fins de ensino-aprendizagem ocorre muitos anos após sua morte, por pesquisadores

da Universidade de Genebra.

Desde os anos noventa do século vinte, os pesquisadores Schneuwly, Dolz e seus colaboradores, da Equipe de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, tem se dedicado a estudar os fundamentos teóricos bakhtinianos e aliá-los à teoria sócio-histórica da aprendizagem de Vygotsky. Em 2004, é publicada a edição brasileira⁴ de uma série de textos desses autores em que trazem discussões sobre o trabalho com os gêneros discursivos, transposições didáticas, interações em sala de aula e a produção de textos orais e escritos. Também propõem agrupamentos de gêneros para a construção da progressão escolar.

Afirmamos que este trajeto é o nosso ponto de partida, uma vez que as nossas experiências tem apontado para a necessidade de se refletir acerca das especificidades do ensino nessa perspectiva em contexto escolar brasileiro, bastante diverso do genebrino, da Suíça francófona. Neste artigo, ao discutir a autoria e questões que envolvem a apropriação dos gêneros discursivos como objetos de ensino-aprendizagem, ater-nos-emos a refletir sobre questões que defendemos ser relevantes e que devem ser consideradas ao se ensinar a produção escrita. Em um texto posterior, apresentaremos os achados que nos levam a refletir sobre a adequação dessas ideias à realidade da escola brasileira, seu contexto cultural, antropológico, social, além de ser necessário realizar profundas reflexões sobre a organização curricular brasileira, o tempo escolar e a formação de professores para o desempenho profícuo dessa natureza de ensino tão diversa da tradicional. Assim, na seção que segue, apresentamos um dos percursos didáticos que temos desenvolvido em nosso grupo de pesquisa nos últimos anos (os quais nos revelam, por exemplo, que uma sequência didática bem elaborada toma por volta de dois meses de aulas, explorando todos os aspectos de um único gênero).

Gêneros discursivos e ensino-aprendizagem da produção escrita

Tomar os gêneros discursivos de outras esferas sociais que não a escolar, implica em transpô-los, em desapropriá-los de seu lugar de produção e circulação

⁴ Essa edição reúne uma série de textos que relatam experiências de ensino-aprendizagem, onde se tomam os gêneros discursivos como objetos de ensino, transposições didáticas e interações em sala de aula. Traduções avulsas de tais textos já circulavam há alguns anos no meio acadêmico e escolar brasileiro em seus originais e influenciaram muitos trabalhos semelhantes no Brasil, além dos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais.



para revisitá-los com objetivos didáticos. É fundamental, então, que se levem em consideração a situação e a esfera em que se realiza o conhecimento escolar, refletindo, antes de tudo, que a escola sempre está lidando com conhecimentos produzidos cultural e socialmente, os quais, ao serem trazidos para a esfera escolar, tornam-se conhecimentos escolarizados; por essas razões é necessário que se atente para os modos como estes conhecimentos serão trabalhados na escola.

De acordo com Chevallard (1997), os conhecimentos de que se trata no currículo escolar não são os mesmos das ciências nas quais se baseiam, mas também não são totalmente distintos. Os conhecimentos da cultura transformam-se em objeto de ensino e de aprendizagem escolar. Ocorreriam, desse modo, três tipos de transformação: *a dos conhecimentos científicos em conhecimentos escolarizados, no currículo escolar; a do currículo escolar - saber proposto - em saber ensinado ou currículo real; e por fim, a do currículo real ensinado em aprendizagem real dos alunos* (Barbosa, p. 109-110).

Schneuwly⁵ (2002), por sua vez, define a *transposição didática* como um *processo criativo de transformação dos objetos sociais (recortados, modificados na instituição escolar) em objetos "ensináveis"*. Importa-nos, sobretudo, discutir o que é "ensinável" em trabalho pedagógico que parta da apropriação dos gêneros discursivos das diferentes esferas da atividade humana para aulas de língua materna.

Para se chegar ao que deve/pode ser ensinado nesse tipo de trabalho, é importante envolver os alunos nas atividades, desde a escolha do gênero a ser estudado, o professor poderá encaminhar as atividades partindo de: definição do *interlocutor* (ou interlocutores) para o qual(is) o texto se destinará; explicitação da *finalidade* colocada para a produção dos textos; definição do *portador* no qual o texto será publicado (por exemplo, jornal da classe, da escola); definição do lugar de *circulação* do produto final. Explicitadas essas questões, sugere-se que se discuta com os alunos os temas que gostariam de trabalhar, assim, definidos os temas, pode-se proceder a uma pesquisa para a formação de um banco de textos nos gêneros e na temática previamente escolhidos. (nessa etapa, todos os alunos estarão envolvidos, pesquisando e arquivando os textos, escolhendo temáticas sobre as quais lhes pareça interessante ler e escrever).

Com o banco de textos em mãos, o professor pode proceder a uma leitura

⁵ Em curso ministrado no LAEL da PUC-SP em abril de 2002



cuidadosa dos textos e discussão com a turma;

Esse momento de contato com os textos alheios é fundamental para chamar a atenção dos alunos acerca das questões discursivas que envolvem a produção escrita, explicitando a esfera social em que o texto circula, sua produção, interlocutores, etc. Também é importante esclarecer-lhes que seus textos, ao serem produzidos, terão leitores a quem serão destinados.

Após essa leitura, é preciso realizar um estudo para reconhecimento dos aspectos discursivos e lingüísticos relevantes no gênero a ser trabalhado em 1.º lugar; (por exemplo, a esfera de produção e circulação do gênero escolhido; os interlocutores, em função de quem os textos foram escritos; aspectos estilísticos, do estilo do gênero, em primeiro lugar e do estilo de autor, posteriormente, entre outros aspectos).

Em um terceiro momento, passa-se a comparações entre diferentes gêneros, para que se percebam as características peculiares do gênero, por exemplo, uma notícia (da ordem do relatar) e um editorial de jornal (da ordem do argumentar), em que se diferenciam?

Em uma outra etapa, realiza-se a leitura de diferentes textos de um mesmo gênero para que possam perceber as regularidades lingüísticas e discursivas presentes nos textos. (Nessa etapa, é feita uma descrição cuidadosa dos aspectos formais e de conteúdo do gênero).

Após esse trabalho de leitura ativa, somente então se realiza a produção inicial de um texto no gênero escolhido e análise coletiva dos textos pela turma e pelo professor, a partir dos aspectos lingüístico-discursivos já levantados. Nesse momento, é necessário que se realizem exercícios que chamem atenção para os aspectos lingüísticos e discursivos, por exemplo, como são estruturados os textos no gênero escolhido? Os textos produzidos pelos alunos seguiram essa estrutura? (no caso de uma narrativa, por exemplo, chamar a atenção para certos aspectos, tais como “Os eventos foram narrados em uma seqüência temporal?”).

Nesse percurso de observação das regularidades dos aspectos da forma composicional e estilo do gênero, em que os alunos comparam seu texto aos lidos anteriormente e levantam os aspectos a ser melhor desenvolvidos, é o momento em que o professor tem espaço, por exemplo, para levantar os aspectos gramaticais relevantes e desenvolver com eles seu ensino, a partir do *corpus* de textos dos



próprios alunos (por exemplo, o uso da vírgula, presente no estilo de alguns gêneros, como nos topônimos de lugar e vocativos utilizados em cartas). A esse movimento de ensino-aprendizagem, que nasce de uma real situação de enunciação, de uso e reflexão sobre a língua, nomeamos de *gramática discursiva* (Paes de Barros, 2005).

Nesse momento da sequência de atividades, a turma pode proceder à refação dos textos, observando os pontos que levantaram na análise coletiva. Essa seqüência de atividades será relatada em trabalho posterior de um modo mais detalhado, o importante é que os alunos tenham o conhecimento de todos os aspectos – tanto lingüísticos como discursivos – do gênero a ser trabalhado para que, na etapa de refação, percebam quais aspectos podem ser aprimorados em seus textos, em função dos interlocutores e da esfera de circulação a que se destinam.

Esse trabalho de leitura, escrita, leitura, reflexão, reescrita, leitura, reflexão, que parte do discurso, da língua viva, pode – como nossas pesquisas tem demonstrado – trazer a voz a alunos não acostumados a tê-la, promover a reflexão sobre os discursos, inserir os alunos nos fios discursivos da vida, além dos muros escolares.

Para mais além, seria possível pensar nas palavras ditas, ou escritas, como verdadeiros signos ideológicos e não somente como elementos da língua sobre os quais se esqueceu de acrescentar um acento ou grafar uma letra, ao invés de outra. Em suma, com o olhar voltado para alguns conceitos bakhtinianos, talvez possamos trabalhar a produção escrita centrando-nos *mais* em linguagem e *menos* em língua. Afinal, nas palavras do Círculo:

“Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis (...)” (Bakhtin/Volochinov, 1929/1990: 95)

Referências Bibliográficas

- Bakhtin, M. M. (1919-1921). *Toward a Philosophy of the Act*. Austin, University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1922-1924). O autor e o herói. In M. Bakhtin (2000), *Estética da Criação Verbal* (pp. 23-220). São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. M. (1952/1953). Os gêneros do discurso. In M. Bakhtin (2000), *Estética da Criação Verbal* (pp. 277- 326). São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. M. (1959-1961) O problema do texto. In M. Bakhtin (2000), *Estética da*

- Criação Verbal* (pp. 329-358). São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. M. & Volochinov, V. N. (1926). *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Circulação restrita, Mimeo.
- Bakhtin, M. M. & Volochinov, V. N. (1929/1990). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Barbosa, J. P. (2001). *Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa*. Tese de doutorado, LAEL/PUC-SP. Versão *on line* (disponível em http://sites.uol.com.br/teseslael/tese_jaqueline.zip).
- Britto, L. P. L. (1997). Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In J. W. Galdi (org.), *O texto na sala de aula* (pp. 117-126). São Paulo: Editora Ática.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- Clark, K. & Holquist, M. (1998). *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva.
- Schneuwuly, B. & Dolz, J. (2004). Os Gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In R. Rojo E G. S. Cordeiro (Orgs.), *Gêneros Orais e escritos na escola* organização (pp.71-91). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Paes de Barros, C.G. (2005). *Compreensão ativa e criadora: uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura do jornal impresso*. (tese de doutoramento apresentada ao LAEL da PUCSP). Versão *on line* (disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/LinguaPortuguesa/CLAUDIAGRAZIANOPAESDEBARROS.pdf).