

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE HUMANIDADES – LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM LETRAS – ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA

THALES PEREIRA MACIEL

**ALTERIDADE NAS AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA EMANCIPATÓRIA**

Porto Alegre  
2024

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

THALES PEREIRA MACIEL

**ALTERIDADE NAS AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA EMANCIPATÓRIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Área de concentração: Linguística – Teorias e Uso da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Corrêa di Fanti

Porto Alegre

2024

## Ficha Catalográfica

M152a Maciel, Thales Pereira

Alteridade nas aulas de produção textual : uma perspectiva bakhtiniana emancipatória / Thales Pereira Maciel. – 2024.

115f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Corrêa Di Fanti.

1. Produção textual. 2. Perspectiva bakhtiniana. 3. Emancipação dos sujeitos. 4. Alteridade e dialogismo. 5. Gêneros do discurso. I. Di Fanti, Maria da Glória Corrêa. II. Título.

THALES PEREIRA MACIEL

**ALTERIDADE NAS AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA EMANCIPATÓRIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Área de concentração: Linguística – Teorias e Uso da Linguagem.

Aprovada em 28 de junho de 2024.

BANCA EXAMINADORA

---

Dra. Cristhiane Ferreguett – Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

---

Dr. Cláudio Primo Delanoy – PPGL/PUCRS

---

Dra. Maria da Glória Corrêa di Fanti – PPGL/PUCRS  
(Orientadora)

Porto Alegre

2024

## AGRADECIMENTOS

Aos meus alunos, motivação inicial e absoluta de todos os meus esforços na profissão que, apesar de tudo, tanto me realiza;

À Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de incentivo à pesquisa do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) concedida, sem a qual não teria a oportunidade de empreender na pós-graduação em nível de mestrado em uma Universidade privada;

Ao Programa de Pós-graduação em Letras da Escola de Humanidades e à própria Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), bem como a todos os professores e pesquisadores da Universidade pelo trabalho de excelência acadêmica já tradicional no campo das Letras, com renome e reconhecimento nacional e internacional;

Aos professores participantes da Banca Examinadora deste trabalho, Dra. Cristhiane Ferreguett e Dr. Cláudio Primo Delanoy, ao lado da minha orientadora, Dra. Glória Di Fanti, pelo acolhimento e construção dialógica estabelecidos com muita atenção, competência e profissionalismo; também por sua disponibilidade, tempo e todos os esforços empreendidos até aqui;

Ainda a minha orientadora, Profa. Dra. Glória Di Fanti, por possibilitar reaprender a educação a partir da teoria bakhtiniana, descobrindo um novo mundo em um lugar de *alteridade*, *dialogicidade* e *amorosidade*;

À Fundação Bradesco de Gravataí, por proporcionar a um filho de operários educação básica de ponta de forma totalmente gratuita e por ensinar a amar a educação;

À Escola Municipal de Ensino Fundamental Vinícius de Moraes, de Gravataí, por se tornar a escola do meu fazer docente mais apaixonado a cada dia, onde a amorosidade e a construção dialógica são permanentes e absolutas, e a Ana Brito, supervisora escolar e âncora no processo de formação continuada sem fim, com o objetivo incansável de ser mais e melhor para quem precisa;

Aos meus colegas do grupo de estudos *GenTe — Tessitura: Vozes em (Dis)curso*, por contribuírem integral e permanentemente com minha formação continuada e meu crescimento profissional e pessoal;

Aos meus colegas professores de Língua Portuguesa, ansiosos e angustiados com a demanda progressiva de trabalho, querendo fazer o seu melhor, mesmo que o ambiente só dificulte o processo;

A minha família e sobretudo meus pais por me incentivarem a trilhar o caminho da educação, da ética e da amorosidade com o próximo desde sempre, com paciência e acolhimento;

Ao meu namorado, Guilherme, pelo entendimento do meu projeto de vida e meu acolhimento mesmo e talvez ainda mais nos momentos mais difíceis e de maior ausência, estando paciente e silenciosamente ao meu lado enquanto isso;

Aos meus amigos, pela compreensão dos incontáveis “*nãos*” que ouviram e, mesmo assim, permaneceram caminhando ao meu lado. Obrigado.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”.

“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”.

*A todos aqueles com medo de escrever, cujas vozes são permanentemente silenciadas por nossas falhas escolares.*

*Expressar a si mesmo significa fazer de si mesmo objeto  
para o outro e para si mesmo.*

(Bakhtin, 2022, p. 82)

*A outra palavra precisa da palavra do outro. O que destrói é o saber-se sem  
escuta, não somente sem interlocutor, mas, ainda mais, sem destinatário.*

(Ponzio, 2021, p. 278)

## RESUMO

No século XX, Mikhail Bakhtin e o Círculo aproximaram a linguagem e a linguística da filosofia de modo aprofundado como forma de observá-las em uma região de fronteira, abordagem bastante inovadora à época. Inspirado nessa perspectiva, aproximamos também a discussão proposta por esse Grupo sobre as relações eu e outro na aula de produção textual em Língua Portuguesa, partindo das seguintes *perguntas norteadoras*: (i) De que forma as ideias de Bakhtin e o Círculo podem contribuir para nortear o trabalho de desenvolvimento de produção textual na sala de aula?; e (ii) Qual é a influência da relação tensiva entre o *eu* e o *outro* — professor e aluno, como sujeitos discursivamente constituídos, ativos e envolvidos — no desenvolvimento da produção textual? Para responder a essas perguntas, propomos o seguinte *objetivo geral*: investigar a problemática instaurada no desenvolvimento de competências de produção textual em estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, verificando como os estudos de Bakhtin e o Círculo contribuem para uma possível melhoria no processo de ensino-aprendizagem dessas competências. Este objetivo desmembra-se em dois *objetivos específicos*: a) Verificar a relevância de conceitos bakhtinianos, como alteridade e dialogismo, no âmbito do ensino de produção textual; e b) Propor subsídios teórico-didáticos, respaldados nos pressupostos bakhtinianos, para o ensino de produção textual na escola. No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, realizamos uma *pesquisa qualitativa de base bibliográfica*, com apoio dos textos de Mikhail Bakhtin e o Círculo. Esse amparo dos estudos filosóficos, sociológicos e linguísticos permitiu a análise dessa perspectiva no desenvolvimento de produção textual no contexto de sala de aula. Tornaram-se imprescindíveis a este trabalho conceitos como alteridade, dialogismo, heterodiscurso, gêneros do discurso, cronotopo e enunciado. Exploramos o trabalho de produção textual em sala de aula com uma reflexão acerca da necessidade de desenvolver as habilidades necessárias para um satisfatório desempenho linguístico na escrita e chegamos à conclusão de que não se pode ignorar a relação tensiva entre os sujeitos discursivos envolvidos no processo, pois o princípio alteritário bakhtiniano, tão caro ao se analisar relações dialógicas, é preponderante no processo de ensino-aprendizagem de produção textual. Nossa pesquisa mostrou que Bakhtin e o Círculo contribuem de forma muito profícua com uma óptica pedagógica emancipatória ao se trabalhar produção textual, embora entendamos que essa aproximação para examinar a influência da ambivalência dialógica dos sujeitos na propositura e recepção de devolutivas de redação possa ainda ser aprimorada por um estudo exploratório, com amostragem de produções e intervenções junto aos alunos.

**Palavras-chaves:** Produção textual; Perspectiva bakhtiniana; Emancipação dos sujeitos; Alteridade e dialogismo; Gêneros do discurso.

## ABSTRACT

In the 20th century, Mikhail Bakhtin and the Circle approached language and linguistics from a philosophical standpoint, a deeply innovative approach at the time. Inspired by this perspective, we also approach the discussion proposed by this Group on the relations between self and other in the Portuguese language writing class, based on the following *guiding questions*: (i) How can Bakhtin's and the Circle's ideas contribute to guiding the development of textual production in the classroom?; and (ii) What is the influence of the tension-filled relationship between self and other — teacher and student, as discursively constituted, active, and involved subjects — on the development of textual production? To address these questions, we propose the following *general objective*: to investigate the issues arising in the development of textual production competencies in students in the final years of Elementary School, examining how Bakhtin's and the Circle's studies contribute to a possible improvement in the teaching-learning process of these competencies. This objective is broken down into two *specific objectives*: a) To verify the relevance of Bakhtinian concepts, such as otherness and dialogism, in the teaching of textual production; and b) To propose theoretical-didactic subsidies, based on Bakhtinian assumptions, for the teaching of textual production in schools. Regarding the methodological procedures, we conducted a *qualitative and bibliographic research*, supported by the texts of Mikhail Bakhtin and the Circle. This support from philosophical, sociological, and linguistic studies allowed the analysis of this perspective in the development of textual production in the classroom context. Concepts such as otherness, dialogism, heterodiscourse, discourse genres, chronotope, and utterance became indispensable to this work. We explored textual production in the classroom with a reflection on the need to develop the necessary skills for satisfactory linguistic performance in writing, and we concluded that the tension-filled relationship between the discursive subjects involved in the process cannot be ignored, as the Bakhtinian principle of otherness, so dear when analyzing dialogical relations, is paramount in the teaching-learning process of textual production. Our research showed that Bakhtin and the Circle contribute very fruitfully to an emancipatory pedagogical perspective when working on textual production, although we understand that this approach to examining the influence of dialogical ambivalence of subjects in the proposition and reception of writing feedback can still be improved through an exploratory study, with sampling of productions and interventions with students.

**Keywords:** Textual production; Bakhtinian perspective; Emancipation of subjects; Otherness and dialogism; Discourse genres.

**LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1</b> - Escala de proficiência para interpretação do Saeb.....	45
<b>Figura 2</b> - Diferença na distribuição de alunos de acordo com o nível: 2019 — 2021.....	48
<b>Figura 3</b> - Evolução da proficiência média em Língua Portuguesa — 9º ano.....	49
<b>Figura 4</b> - Distância entre as proficiências médias das escolas rurais e urbanas — 2019 e 2021.....	52
<b>Figura 5</b> - Comparativo da distribuição de alunos por nível nas esferas administrativas em 2021.....	53
<b>Figura 6</b> - Diferença entre as duas últimas aplicações Prova Brasil — Saeb por esfera administrativa.....	54
<b>Figura 7</b> - Hibridização dos gêneros discursivos.....	71
<b>Figura 8</b> - Escolha dos textos para a sala de aula.....	80
<b>Figura 9</b> - Abordagem do ECA em livro didático de 2022.....	83

**LISTA DE SIGLAS**

<b>SAEB</b>	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PB</b>	Prova Brasil
<b>CHAT GPT</b>	Generative Pre-trained Transformer Chatbot
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS PARA UMA APROXIMAÇÃO ENTRE A TEORIA DIALÓGICA E A ESCOLA.....</b>	<b>14</b>
<b>1 A RELEVÂNCIA DA ÓPTICA BAKHTINIANA COMO PONTO DE PARTIDA PARA UMA DISCUSSÃO PEDAGÓGICA.....</b>	<b>21</b>
<b>2 DESCAMINHOS: O APAGAMENTO DO OUTRO PELA LINGUAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR.....</b>	<b>30</b>
2.1 PERCEPÇÕES SOBRE LINGUAGEM, DESEMPENHO ESCOLAR E OUTROS PROBLEMAS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB) DE 2021.....	31
2.2 NO CERNE DA QUESTÃO: UM OLHAR SOBRE O EMBATE DISCURSIVO-IDEOLÓGICO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NA AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....	57
<b>3 POSSÍVEIS CAMINHOS PARA UM ENSINO EFETIVO PELOS GÊNEROS DISCURSIVOS: UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA.....</b>	<b>65</b>
<b>4 UMA FILOSOFIA EMANCIPATÓRIA: A RESPONSABILIDADE COMO FIO CONDUTOR DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....</b>	<b>85</b>
<b>CONSIDERAÇÕES ANTERIORES A UM DIXI PARA A POSTERIDADE: REFLEXÕES ATRAVÉS DA PERSPECTIVA BAKHTINIANA SOBRE A PRODUÇÃO TEXTUAL.....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>111</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS PARA UMA APROXIMAÇÃO ENTRE A TEORIA DIALÓGICA E A ESCOLA

É recorrente em nosso país ler sobre a nossa insistente incapacidade de elevar os índices educacionais na área das linguagens, sobretudo no que diz respeito ao ensino de língua materna e ao desenvolvimento de habilidades de leitura, compreensão e escrita ligadas a ela. Nesse sentido, é enorme o desafio dos professores de português no Brasil, tendo em vista a grande dificuldade na transposição dessa barreira. Irandé Antunes (2018, p. 26) salienta como a escola institucionalmente reforça o (mau) costume pedagógico ao trabalhar com linguagem:

Parece incrível, mas é na escola que as pessoas exercitam a *linguagem do contrário*, ou seja, a linguagem *que não diz nada*. Nessa linguagem vazia, os princípios básicos da textualidade são violados, porque o que se diz é reduzido a uma sequência de frases desligadas umas das outras, sem qualquer perspectiva de ordem ou de progressão e sem responder a qualquer tipo particular de contexto social (Antunes, 2018, p. 26).

Por mais paradoxal que possa parecer, a situação é produto de anos de uma lógica tradicional que faz com que até mesmo a disposição das classes na sala de aula seja a mesma utilizada no século passado: disposição em fileiras. Essa organização espacial parece querer invalidar o diálogo, isolando os alunos sozinhos, olhando para a frente. Engessados em lugares muitas vezes estipulados pelos autoritários “espelhos de classe” (que têm como objetivo evitar a conversa e a agitação, colocando-os longe de colegas específicos com quem têm mais afinidade), os sujeitos são afastados da lógica discursiva constitutiva do eu (e também do outro<sup>1</sup>), o norte bakhtiniano, o que vai

---

<sup>1</sup> O “outro” a que nos referimos nesta pesquisa diz respeito ao outro bakhtiniano, entendido como um sujeito dialógico situado no mundo e, portanto, no discurso, pela sua singularidade e posição/perspectiva únicas. Este *outro* não coincide com o *outro* no mundo físico, menos ainda com o *eu* neste processo dialógico. Para Bakhtin (2011, p. 36), “o objeto se contrapõe a mim-sujeito. Aqui não se trata da correlação gnosiológica de sujeito-objeto, mas da correlação vital entre o eu singular e todo o restante do mundo como objeto não só do meu conhecimento e dos sentimentos externos como também da vontade e do sentimento. O outro indivíduo está todo no objeto para mim, e o seu *eu* é apenas objeto para mim. Posso recordar-me, posso perceber-me parcialmente através do sentimento externo, em parte posso fazer de mim mesmo objeto de desejo e de sentimento, ou seja, posso fazer de mim mesmo o meu objeto. Mas nesse ato de auto-objetivação eu não coincidirei comigo: permanecerá eu-para-mim no próprio ato dessa auto-objetivação mas não em seu produto, no ato da visão, do sentimento e do pensamento mas não no objeto visto ou sentido. Não posso me alojar por inteiro no objeto; excedo qualquer objeto como seu sujeito ativo”.

totalmente de encontro ao que lemos na teoria dialógica da linguagem de Bakhtin e o Círculo, que estrutura e dá subsídio a esta pesquisa.

O que mais se vê, nesse contexto, são aulas de língua portuguesa em que os alunos são convidados a criar frases aleatórias, sem contextualização e fora de uma situação comunicativa concreta, com o que estão acostumados (Ferrarezi Junior; Carvalho, 2015), e impelidos a produzir textos engessados no gênero redação escolar, tido como o único que importa, com o objetivo apenas de obterem nota. Não pode ser surpreendente, nesse caso, a falta de interesse e engajamento dos alunos na atividade.

Com a persistência dessa dificuldade encontrada pelos nossos professores, faz-se necessário questionarmos as implicações no processo de ensino-aprendizagem do trabalho de produção textual em sala de aula e isso nos leva a um dos aspectos mais preponderantes, sobre o qual esta pesquisa se debruça, buscando responder às seguintes perguntas: (i) De que forma as ideias de Bakhtin e o Círculo podem contribuir para nortear o trabalho de desenvolvimento de escrita por produção textual na sala de aula?; e (ii) Qual é a influência da relação tensiva entre o eu e o outro — professor e aluno, como sujeitos discursivamente constituídos, ativos e envolvidos — no desenvolvimento da produção textual?

Se neste estudo direcionamos nosso olhar para a relação entre professor aluno e como se dá, a partir dela, o ensino-aprendizagem, também nasce na sala de aula a intencionalidade por trás do engajamento em um mestrado em Letras. Em minha trajetória profissional, desde meus primeiros passos, há oito anos, ocupo a posição em que estou agora, lecionando Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental em escolas da rede pública municipal de Gravataí, no Rio Grande do Sul.

Em sala de aula, sempre trabalhei produção textual da forma mais diversificada de que minha didática no momento dispunha, oferecendo materiais de apoio digital ou impresso multimodais, como filmes, imagens e cenas para elaboração de narrativas, trechos para retextualização por novas vozes discursivas, novas pessoas do discurso e perspectivas, etc. O que mais me impactou, em todos esses anos, foi a reação de um aluno de 8º ano (a

quem me refiro aqui como G. K.) ao ler a devolutiva de um texto seu, solicitado alguns dias antes à turma. O texto se tratava de uma resenha crítica de um filme assistido em aula que abordava a diversidade e a tolerância, algo relativamente comum, sobre um assunto que circula nas mídias, na televisão, nas redes sociais, etc.

A minha devolutiva, como sempre, é feita por uma avaliação dissertativa em que dialogo com o aluno, em primeira pessoa, passando minhas impressões sobre sua escrita. Por padrão, sempre inicio a devolutiva com um elogio a aspectos da escrita que variam do capricho e legibilidade da letra ao bom uso de conectivos, à boa argumentação e clarividência do aluno. O mais impactante, porém, foi a réplica de G. K. depois de ler minhas considerações. Transcrevo-a integralmente: “Nossa, *sor*, o senhor leu meu texto... É que os professores nunca leem os nossos textos, apenas dão visto”.

Essa observação por parte do próprio aluno sobre uma conduta pedagógica de total ausência de diálogo, que não acolhe e vira as costas para a alteridade e cuja responsividade passa a se resumir a algo negativo e de indiferença pode ser explicada, pela perspectiva dos professores, por inúmeras questões: de ausência de incentivo, turmas superlotadas, sobrecarga de trabalho, desvalorização e falta de preparo/formação continuada. Entretanto, há tantos universos singulares quantos alunos tivermos em nossas listas de chamada esperando para serem lidos, para serem ouvidos. Esse diálogo deve ser construído diariamente. O elo discursivo não pode, sob nenhum pretexto, por pior que seja nossa realidade, ser quebrado.

O objetivo principal deste estudo não é, em absoluto, formular uma receita mágica para o trabalho dos professores de português (que já são cobrados como únicos responsáveis pela dificuldade dos alunos ao ler e escrever no Ensino Fundamental, como veremos nesta pesquisa), mas sim investigar a problemática instaurada no desenvolvimento de competências de produção textual em estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, verificando como os estudos de Bakhtin e o Círculo contribuem para uma possível melhoria no processo de ensino-aprendizagem dessas competências. Esse objetivo desmembra-se em dois *objetivos específicos*: a) Verificar a relevância de conceitos bakhtinianos, como alteridade e dialogismo, no âmbito

do ensino de produção textual; e b) Propor subsídios teórico-didáticos, respaldados nos pressupostos bakhtinianos, para o ensino de produção textual na escola.

Em termos metodológicos, partimos de uma pesquisa qualitativa de base bibliográfica, com apoio dos textos de Mikhail Bakhtin e o Círculo. O amparo dos estudos filosóficos, sociológicos e linguísticos desse Grupo e de seus estudiosos permitiu a análise dessa perspectiva no desenvolvimento de produção textual no contexto de sala de aula. Para isso, seguimos o seguinte protocolo: a) seleção das obras bakhtinianas a servir de base teórica para essa incursão, tendo elegido percorrer, principalmente, a reflexão proposta em *Os gêneros do discurso* (2022) e *O homem ao espelho* (2019), de Bakhtin, *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica* (2012), de Medviédev, e *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem* (2018), de Volóchinov; com o apoio de seus estudiosos, como Carlos Alberto Faraco, em sua obra referência sobre o Círculo, *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin* (2009); b) diálogo com estudos realizados na área da educação para a contextualização da discussão, com o enriquecimento da reflexão através dos estudos de Ferrarezi Junior e Carvalho a partir de sua obra *Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer* (2015); c) escolha de qual seria o parâmetro para avaliar competências de escrita de alunos nos anos finais do ensino fundamental. Elegemos o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) por ser um exame de abrangência nacional e elencar habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) intercambiáveis entre leitura e escrita, haja vista a ausência de um exame nacional que seja realizado pelas séries finais do ensino fundamental com análise de escrita; e d) análise da reflexão desenvolvida por meio das leituras de Bakhtin e o Círculo.

Propomos esse diálogo com a perspectiva bakhtiniana por entendermos a linguagem como dialógica, essencialmente social e constituída pelo outro (outros discursos e outros sujeitos) em um fluxo alteritário de troca mútua. Para isso, discutiremos um conjunto de obras e autores que vislumbrem a uma prática emancipatória, de respeito à subjetividade e individualidade dos alunos,

buscando permitir que os professores entendam e adotem a prática de trabalhar com textos, de tantos gêneros quanto for possível, e não com normas e regras gramaticais pura e simplesmente.

Por isso, a perspectiva é emancipatória em nosso entendimento: porque, para Bakhtin (2022, p. 41), quanto mais conhecermos os gêneros discursivos, melhor trabalharemos com eles e os entenderemos. Isso significa dar autonomia e trabalhar a proficiência do aluno com sua língua materna e, por conseguinte, libertá-lo, pois, como veremos, a língua é um importante instrumento de aprisionamento e cerceamento de poder cuja manutenção pelas elites é constante (Gnerre, 1991, p. 22).

Com essa missão, nosso itinerário de pesquisa inclui, no capítulo 1, buscas em Bakhtin (2012, 2017, 2018, 2022) ao tratar das ideias filosófico-linguísticas essenciais a essa discussão: abordamos o limiar entre linguística e filosofia nos estudos de Bakhtin a partir de uma entrevista do próprio pensador com Viktor Duvakin (Bakhtin; Duvakin, 2012), a relação entre os sujeitos e sua mútua constituição dialógica a partir de textos de Bakhtin como *Para uma filosofia do ato responsável* (2010), a importância do enunciado no âmbito da comunicação discursiva, bem como sua conclusibilidade temporária e relativa (Bakhtin, 2022). Contamos ainda com o apoio na leitura de pesquisadores do Círculo, como Faraco (2009, 2010) e Ponzio (2021).

O capítulo 2 destaca problemas identificados na educação brasileira, fato evidenciado pelos maus resultados apontados pelo relatório Saeb 2021. Subsidiando-nos nas reflexões de estudiosos da área da educação, como Castilho (2014) e Rodrigues e Santos (2010) sobre os desafios escolares na contemporaneidade, e da linguística, como Stallivieri (2023) e Gnerre (1991), analisamos a relação entre linguagem, poder e privilégios para enfatizar o quão desafiador pode ser, para o país, que seus estudantes e docentes apresentem tantas fragilidades no processo de ensino-aprendizagem de sua própria língua materna, sempre cotejando os estudos de Bakhtin, de Volóchinov (2018, 2019) e de Medviédev (2012) e, dessa vez, com o amparo dos estudiosos da teoria dialógica, como Brait (2021), e da linguística aplicada, como Coracini (2007).

No capítulo 3, tratando especificamente das noções de gêneros do discurso/discursivos e produção textual na sala de aula como um possível *caminho* para a educação (caminho que passa, obrigatoriamente, como veremos, pela óptica bakhtiniana de alteridade e acolhimento heterodiscursivo, e socioideológico do outro), os pesquisadores Guimarães, Brisolara e Sobral provocam nossa reflexão inicial a partir de seu estudo *Gêneros textuais e/ou gêneros do discurso? Um olhar da perspectiva dialógica da linguagem sobre o gênero* (2020). Os professores conduzem uma explanação sobre as diferenças essenciais entre os termos *gêneros do discurso* e *gêneros textuais*, a qual colocamos em evidência com o objetivo de destacarmos o papel dos gêneros discursivos para a teoria dialógica e para nossa pesquisa por seu caráter mais abrangente do discurso.

Nesse capítulo, verificamos também a abordagem de Tzvetan Todorov (2018) e, sobretudo, do próprio Bakhtin (2022) e Medviédev (2012), com apoio da leitura de diversos estudiosos como Ferrarezi Junior e Carvalho (2015), Guimarães, Brisolara e Sobral (2020), Di Fanti e Barbosa (2020) e Bezerra (2022). Essas reflexões mostraram-se relevantes ao nosso estudo por abrangerem os gêneros do discurso e a importância da diversidade de textos na sala de aula para a efetividade do desempenho da escrita, o que se propõe sendo um dos possíveis caminhos para a melhoria do desempenho discente em produção textual.

No quarto capítulo, buscamos promover uma discussão sobre a importância de uma conduta pedagógica voltada para a responsividade como entendida pelo Círculo. Para isso, engajamos um diálogo entre os estudos de Bakhtin (2010; 2019; 2022) e Volóchinov (2018; 2019), as reflexões de seus estudiosos, como Ponzio (2021; 2022), e pesquisas da área da Educação, como as empreendidas por Ferrarezi Junior e Carvalho (2015), e da linguística aplicada (Coracini, 2007) por entendermos que elas contribuem com o diálogo que buscamos promover. As autoras Voges e Di Fanti (2021) também colaboram, nesse capítulo, com a tessitura de uma perspectiva reflexiva a partir da qual abordamos a relevância de um olhar responsivo por parte do professor ao trabalhar produção textual, levando em consideração os resultados obtidos

pela pesquisa que mostrou, reiteradamente em seu curso, a importância dos gêneros discursivos para o trabalho em sala de aula.

Se as conclusões da pesquisa foram amadurecidas por intermédio do diálogo, no decorrer de todo o trabalho, suas considerações finais não poderiam receber a palavra *final*. Dessa forma, com o título *Considerações anteriores a um dixi para a posteridade: refletindo acerca do viés bakhtiniano para a produção textual*, conversamos com a ideia da (in)conclusibilidade do enunciado. Trata-se de um gancho para a continuidade dos estudos e discussões por parte de professores e estudantes, escolas e universidades.

## 1 A RELEVÂNCIA DA ÓPTICA BAKHTINIANA COMO PONTO DE PARTIDA PARA UMA DISCUSSÃO PEDAGÓGICA

Mikhail Bakhtin, Valentin Volóchinov e Pável Medviédev são, segundo Faraco (2021), os principais integrantes do que ficou conhecido como “Círculo<sup>2</sup>” e transcendem os estudos linguísticos, quer seja com gêneros do cotidiano, quer seja com literários, rumo às searas das demais ciências humanas porque, essencialmente filosóficos, tratavam da compreensão do sujeito em contemplação de si mesmo e, sobretudo, da sua relação constitutiva com o outro. Eis o motivo de sua relevância permanente nos estudos da filosofia e da linguagem. Para Faraco (2009, p. 13), o grupo russo de intelectuais, que se reuniam entre 1919 e 1929, era composto por profissionais de diversas áreas de estudo e atuação, como a biologia, a música, a literatura, a linguagem e a filosofia. O estudioso afirma que o que os unia era seu interesse pelo debate filosófico e da linguagem — o próprio Bakhtin dizia-se essencialmente um filósofo, conforme lemos em *Mikhail Bakhtin em diálogo: conversas de 1973 com Viktor Dukavin*: “Dukavin: O senhor era mais filósofo que filólogo? Bakhtin: Filósofo, mais que filólogo. Filósofo. E assim permaneci até hoje. Sou um filósofo. Sou um pensador” (Bakhtin; Dukavin, 2012, p. 45).

Essa intersecção entre filosofia e linguagem, muito embora seja um dos aspectos mais específicos e admirados hoje na obra do Círculo, de acordo com Faraco (2010, p. 142), já causou estranhamento mesmo entre os leitores contemporâneos a Bakhtin: na publicação de *Para uma filosofia do ato responsável* (1919-1921) em 1986, houve uma cisão da obra bakhtiniana em duas — antes, mais voltada aos estudos literários e da linguagem e, depois, com viés de caráter mais filosófico. Essa abordagem filosófica põe em evidência o sujeito como ator no processo dialógico de constituição mútua com o outro. Já Brait (2021, p. 24), na mesma toada, frisa que “o Círculo destaca o

---

<sup>2</sup> Segundo Ponzio (2021, p. 11), “o Círculo de Bakhtin não era uma ‘escola’ no sentido acadêmico do termo, tampouco Bakhtin era um ‘diretor de escola’, ou mesmo, nesse sentido, um ‘mestre’. Trata-se essencialmente de uma associação, de uma intensa e estreita colaboração. ‘Círculo’, portanto, é usado no sentido de que ali a palavra circulava livremente”. Pensando o Círculo dessa forma, temos um produtivo Grupo intelectual que produziu textos que viriam a se tornar referência para as ciências humanas, da filosofia à linguística, no século XX.

sujeito não como fantoche das relações sociais, mas como um agente, um organizador de discursos, responsável por seus atos e responsivos ao outro”.

Esse sujeito na obra bakhtiniana participa do processo constitutivo em uma relação responsiva, respondendo a enunciados precedentes, e responsável por sua reação, pois ela encadeia consequências discursivo-dialógicas. Tal como a terceira lei de Newton, que descreve a lei da física em que há uma inevitável reação a partir de dada ação, o sujeito bakhtiniano é responsável pela contrapartida que surgirá em resposta ao seu ato/evento, quer seja esse ato entendido como um enunciado ou mesmo a falta dele. Encontramos referência a essa defesa por parte do Círculo em *Para uma filosofia do ato responsável* (Bakhtin, 2010), em que o autor defende a responsabilidade do sujeito na resposta dada, de forma inevitável e incontornável, pela reação (mesmo silenciosa) à fala ou ato outro (Bakhtin, 2010). Nesse caso, a falta de resposta também seria um ato responsivo desencadeado no processo dialógico, do encontro, em que os sujeitos, ocupando lugares determinados, resolvem silenciar, de acordo com o contexto sócio-histórico e cultural, o ambiente dialógico, em determinado recorte de tempo e espaço, motivados por fatores que lhes são até mesmo alheios à vontade.

Bakhtin também foi buscar o apoio na física para o conceito de cronotopo, muito comum nos estudos de sua obra e importante para pensarmos globalmente seus estudos. Em *Um ensaio de poética histórica*, texto de *As formas do tempo e do cronotopo no romance* (Bakhtin, 2018), o filósofo explicou o motivo do empréstimo do conceito da física e do que chama de “ciências matemáticas” e que significa tempo-espaço à teoria dialógica:

Chamaremos de cronotopo a interligação essencial das relações de espaço e tempo como foram artisticamente assimiladas na literatura. Esse termo é empregado nas ciências matemáticas e foi introduzido e fundamentado com base na teoria da relatividade (Einstein). Para nós não importa o seu sentido específico na teoria da relatividade, e o transferimos daí para cá — para o campo dos estudos da literatura — quase como uma metáfora (quase, mas não inteiramente); importa-nos nesse termo a expressão da inseparabilidade do espaço e do tempo (o tempo como a quarta dimensão do espaço). Entendemos o cronotopo como uma categoria de conteúdo-forma da literatura (Bakhtin, 2018, p. 11).

Essa consideração de cronotopo foi incorporada à teoria bakhtiniana e ratificada através da noção de irrepetibilidade do ato-evento levando em consideração sua inserção no tempo e no espaço. Nesse recorte e perspectiva, Bakhtin salientou que “qualquer entrada no campo dos sentidos só se concretiza pela porta dos cronotopos” (Bakhtin, 2018, p. 236). Embora o conceito tenha sido fixado na análise literária tecida por Bakhtin em *As formas do tempo e do cronotopo no romance*, o próprio autor valida o direcionamento da análise cronotópica para os estudos não somente literários, mas também da linguagem: “a linguagem é essencialmente cronotópica como um acervo de imagens. É cronotópica a forma interna do discurso, ou seja, aquele sinal mediador por meio do qual os primevos significados espaciais se transferem para as relações temporais (no sentido mais amplo)” (Bakhtin, 2018, p. 227-28).

Para Di Fanti (2012, p. 310), a “(...) preocupação com a constitutiva relação entre a língua e a vida, presente na obra bakhtiniana, aponta para a interface de estudo com áreas diversas”, o que corrobora para o empréstimo do *cronotopo* do campo matemático para a literatura em Bakhtin e, então, para a análise no âmbito da linguagem. Assim, devemos compreender esse e outros conceitos da teoria bakhtiniana por intermédio do prisma da interdisciplinaridade, como o foram essencialmente os escritos dos integrantes do Círculo de Bakhtin: não só da filosofia, mas da psicologia, da educação, da literatura, da linguística e, ainda, de uma *translinguística* — que, para Di Fanti (2012, p. 310), “preocupa-se em observar a vida da linguagem, sua dinamicidade e caráter de novidade, o acontecimento, que permite a circulação de posições avaliativas de sujeitos situados histórico-socialmente e a permanente renovação de sentidos”. Por isso, logo nesses primeiros passos pelas ricas e complexas veredas da teoria bakhtiniana, faz-se necessário trazer à luz o conceito de alteridade e compreender esse sujeito situado histórico-socialmente apontado por Di Fanti.

De acordo com a pesquisadora, trata-se de um importante ponto de partida para outros conceitos retomados ao longo da obra, que compõe a teoria dialógica do discurso de Bakhtin e seu Círculo (Di Fanti, 2020, p. 7). Entender alteridade é basilar não somente por ser a espinha dorsal dessa teoria, mas por

ser crucial para a compreensão do princípio dialógico que atravessa todo o pensamento bakhtiniano, que possui como grandes coordenadas, além desse princípio, de acordo com Faraco (2009, p. 22), “a unicidade do ser e do evento (e a conseqüente necessidade de não separar o mundo da teoria do mundo da vida), a relação eu/outro e a dimensão axiológica”.

É importante frisar que, embora percorramos inicialmente os caminhos que levam aos conceitos mais recorrentes na obra de Bakhtin e seu Círculo, para estudiosos como Di Fanti, porém, é dada a complexidade da definição pura e simples da terminologia bakhtiniana. É que a teoria dialógica de Bakhtin, da qual um dos principais e mais firmes pilares está calcado na concepção de “dialogismo”, é essencialmente avessa ao que é superficial. Para ela,

Ainda que a rubrica “dialogismo” seja a que melhor “resuma” a teoria bakhtiniana, sua definição não se configura com facilidade. Referir-se a dialogismo é pressupor um “princípio”, uma “propriedade polivalente”, que constitui as noções desenvolvidas e se instaura como uma constante comunicação com o outro, cujo processo não comporta observações estanques (Di Fanti, 2003, p. 97).

Se, conforme a pesquisadora, o termo *dialogismo* é o que traduz com mais eficácia a teoria bakhtiniana, é importante a contribuição de Augusto Ponzio (2021) sobre o conceito, que basicamente se refere à importância definitiva e constitutiva do diálogo nas relações e cadeias comunicacionais. Para o estudioso italiano, “o diálogo em Bakhtin não é o resultado da iniciativa da assunção de uma postura aberta com relação ao outro (...), mas consiste na impossibilidade de fechamento, de indiferença, de não envolvimento, apesar de todos os esforços que o *eu* possa fazer para esquivar-se dessa situação” (Ponzio, 2021, p. 258-259). Em vista disso, concebe-se o *dialogismo* como conceito indispensável e, junto à *alteridade*, eixos centrais da teoria bakhtiniana.

Assimilando assim a necessidade de trazer a concepção bakhtiniana de alteridade para esse início de conversa, passemos a ela. Vemos em Bakhtin, sobre esse importante conceito, que “os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes” (Bakhtin, 2022, p. 29. Grifo nosso). É necessário frisar que, em se tratando de enunciado, o

teórico o define como “unidade da comunicação discursiva” em função do significado que ele contempla, mas não encerra. Como veremos a seguir, o enunciado se perpetua no tempo e no espaço em uma cadeia de transmissão e (re)significação discursiva ininterrupta, envolvendo outras vozes em uma grande arena da enunciação em que o tom axiológico de cada locutor ou interlocutor (tom esse ligado aos seus valores, sua compreensão de mundo, seu horizonte de expectativas, sua intenção comunicativa, etc.), bem como sua posição cronotópica, seu repertório e viés socio-histórico e cultural conferem a essa (re)leitura permanente do enunciado um colorido de subjetividade inevitável. Bakhtin (2011, p. 4), em o *O autor e a personagem na atividade estética*, texto integrante da *Estética da criação verbal* (Bakhtin, 2011), concebe a isso a denominação de *tom valorativo*, pontuando a diretriz axiológica, que diz respeito aos valores subjetivos utilizados pelo autor na atividade estética e que, na análise dialógica, podemos observar como subjetividade do falante, construída na relação com o outro/outros, no que compete a essas nuances únicas de individualidade que tornam o evento discursivo um ato irrepetível.

Para Bakhtin (2022, p. 51), tal enunciado, nessa concepção, é essencialmente dotado de sentido e “só o contato do significado linguístico com a realidade concreta, só o contato da língua com a realidade, contato que se dá no enunciado, gera a centelha da expressão”, pois a subjetividade do falante, ou intersubjetividade, dá o tom único ao enunciado. Por isso, a constituição do sentido do enunciado se dá na sua materialização e contextualização no mundo real, após receber esse colorido dado pela subjetividade. O enunciado, segundo Bakhtin (2022, p. 28), é a real unidade da comunicação discursiva — “porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso”. O autor observa, assim, a existência de uma concepção de palavra isenta até que o locutor a torne imbuída de significado<sup>3</sup>, dotada de um tom emocional e valorativo apenas

---

<sup>3</sup> Bakhtin (2022, p. 42) contrasta com as considerações de Ferdinand de Saussure, chamado de “pai da linguística estruturalista do século XX”, ao atrelar a significação da língua ao seu contexto dialógico, obrigatoriamente, e não a considerar de forma isolada, com a separação *langue* vs. *parole*. Augusto Ponzio (2021, p. 89) sinaliza que, em toda a sua obra, Bakhtin problematiza a noção de significação saussuriana e propõe, em vez disso, o sentido em um ambiente que “ultrapassa os limites desta linguística e se coloca em um campo mais amplo que compreende a linguagem verbal e o signo em geral. A isso Bakhtin se refere algumas vezes como ‘metalinguística’ e outras vezes como ‘filosofia da linguagem’”.

quando aplicada em uma situação comunicacional — vinculada a um falante específico em um determinado momento e local da realidade — que a transforma, pelo sentido, em enunciado (2022, p. 51). Portanto, quando Bakhtin confere ao processo de alternância dos falantes a função de delimitar o enunciado, é à alteridade a que ele se refere: um enunciado precisa ser acabado provisoriamente para outro ser dado em resposta. Segundo o filósofo,

A alternância dos sujeitos do discurso, que emoldura o enunciado e cria para ele a massa firme, rigorosamente delimitada dos outros enunciados a ele vinculados, é a primeira peculiaridade constitutiva do enunciado como unidade da comunicação discursiva, que o distingue da unidade da língua (Bakhtin, 2022, p. 35).

Note-se que à alteridade Bakhtin confere o status de primeira peculiaridade constitutiva, ou seja, que valida e garante o enunciado como unidade na comunicação. O pensador russo afirma que “o enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, delimitada com precisão pela alternância dos sujeitos do discurso e que termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o ‘dixi’ percebido pelos ouvintes (como sinal) de que o falante concluiu sua fala” (Bakhtin, 2022, p. 29). Com isso, defende que todo enunciado possui um início e um fim absolutos, porque, antes de seu início, sofre influência e é resposta a enunciados já concluídos por outros sujeitos dialógicos e, depois de seu término, haverá ainda continuação pela responsividade desse mesmo enunciado, que continuará desencadeando enunciados-outros como resposta na referida cadeia de transmissão discursiva (Bakhtin, 2022, p. 29).

Nessa concepção, o enunciado surge sempre como resposta a enunciados de outros sujeitos, construídos como resposta a eles e, também, abre caminho para essa continuidade de respostas e reações (ou silenciamentos, que também são respostas) pela eternidade. Como explica o autor,

Todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes — dos seus e alheios — com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada

enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (Bakhtin, 2022, p. 26).

Esse aspecto na teoria dialógica de Bakhtin e o Círculo consiste na segunda peculiaridade constitutiva do enunciado, a conclusibilidade, já que há uma pressuposição de acabamento em determinado momento, entre as falas dos locutores, por menor que seja, para que haja a possibilidade responsiva de reagir à fala desse outro; é a oportunidade de responder a essa fala, seja a acolhendo e aceitando, seja discordando dela e a rechaçando, ou silenciando-se diante dela, afinal, “alguma conclusibilidade é necessária para que se possa responder ao enunciado” (Bakhtin, 2022, p. 35).

Essa conclusibilidade temporária consiste na concepção de que um enunciado, pelo princípio da exauribilidade (Bakhtin, 2022, p. 36), jamais torna-se completo, jamais encontra-se esgotado, mas sim é aberto à ressignificação e reação a partir de um ponto em que é sinalizada, aos seus interlocutores, a abertura responsiva, ou seja, a permissão para reação/resposta, continuando a cadeia de comunicação — o *dixi* percebido pelos falantes, conforme lemos em Bakhtin (2022, p. 29). O filósofo considera ainda essa segunda peculiaridade constitutiva do enunciado como um “aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso” (Bakhtin, 2022, p. 35).

São considerados por Bakhtin (2022, p. 36) três elementos principais e determinantes dessa exauribilidade do enunciado: I) a exauribilidade semântico-objetal, II) o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante, e III) as formas típicas da composição e do acabamento do gênero. Sobre as duas primeiras, cabe-nos ressaltar que, em se tratando da exauribilidade semântico-objetal do enunciado, o próprio Bakhtin (2022, p. 36) afirma que “essa exauribilidade pode chegar a uma plenitude quase absoluta em alguns campos da vida”, como em pedidos e ordens, mas frisa que esse acabamento é limitado, apenas para garantir a responsividade a esses enunciados. Bakhtin continua: “só é possível uma única exauribilidade semântico-objetal muito relativa; aqui só se pode falar de um mínimo de acabamento, que permite ocupar uma posição responsiva. O objeto é objetivamente *inexaurível*” (Bakhtin, 2022, p. 36. Grifo nosso). Essa projeção de exauribilidade depende

em muito do terceiro elemento citado por Bakhtin: as formas típicas da composição e do acabamento do gênero — os gêneros do discurso, que receberão, no terceiro capítulo, uma reflexão atrelada à produção textual no ensino de língua portuguesa.

Com relação ao segundo elemento, o projeto de discurso (ou vontade de discurso) do falante, verificamos que Bakhtin afirma ser inseparável do primeiro:

Em cada enunciado — da réplica do cotidiano às grandes obras da ciência ou da literatura — abrangemos, interpretamos, sentimos a *intenção discursiva* ou a *vontade de produzir sentido* por parte do falante, que determina a totalidade do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras. Imaginamos o que o falante quer dizer, e com essa intenção verbalizada, essa vontade verbalizada (como a entendemos) é que medimos a conclusibilidade do enunciado. Essa intenção determina tanto a própria escolha do objeto (em certas condições de comunicação discursiva, na relação necessária com os enunciados antecedentes) quanto os seus limites e a sua exauribilidade semântico-objetal (Bakhtin, 2022, p. 37).

A vontade do falante leva em consideração, portanto, sua posição axiológica na realidade, no mundo, e o coloca como sujeito responsivo e responsável na cadeia da comunicação discursiva, uma vez que a significação de seus enunciados depende não só da sua perspectiva e do lugar ocupado por ele no mundo, mas também do que quer ocupar, do que não ocupa, etc. Além disso, segundo Bakhtin, há um atravessamento desses sujeitos, sejam eles falantes ou \*compreendedores<sup>4</sup> no encontro dialógico:

Falante e compreendedor jamais permanecem cada um em seu próprio mundo; ao contrário, encontram-se num novo, num terceiro mundo, no mundo dos contatos; dirigem-se um ao outro, entram em ativas relações dialógicas. A compreensão sempre é prenhe de resposta. Na palavra do falante há sempre um elemento de apelo ao ouvinte, uma diretriz voltada para a sua resposta (Bakhtin, 2022, p. 113).

Isso significa que o encontro dialógico é especialmente produtivo por afetar inevitavelmente seus atores, mudando-os a partir do contato com o outro. A partir dessa constatação, se pode perceber a relevância da discussão

---

<sup>4</sup> Segundo Paulo Bezerra, em nota da tradução de *Gêneros do discurso* (2022, p. 113), por mais que não seja dicionarizada, a palavra “compreendedor” é a que melhor abraça a ideia bakhtiniana ao referir-se, com outras palavras próximas, a *interlocutores*, *ouvintes*, *respondentes*.

bakhtiniana quando aproxima a filosofia da linguagem do limiar da educação e, em contato com ela, permite trocas e contribuições mútuas.

Além disso, esse encontro dialógico, como se percebe, acontece em uma região de fronteira subjetiva entre os atores desse processo, tal como Bakhtin pensa a cultura: “a vida mais intensa e produtiva da cultura transcorre precisamente nas fronteiras de seus campos particulares e não onde e quando essas fronteiras se fecham em sua especificidade” (Bakhtin, 2017, p. 12). Em vez de limites, o filósofo postula para esse encontro a transgressão, o ir para o lado de lá da fronteira, de transpô-la, invadi-la e, assim, afetá-la e ser afetado pelo outro do lado de lá. Ancorados nisso, podemos compreender que a filosofia da linguagem de Bakhtin e o Círculo tem potencial para contribuir exponencialmente com a discussão pedagógica, focalizando, no escopo deste trabalho, a produção textual nas aulas do componente de Língua Portuguesa e os desafios envolvidos na arena em que estão focalizados a professora ou professor, seus alunos e alunas não metaforicamente pela violência de uma batalha, mas pelo embate dialógico, com todos os tons valorativos e de (inter)subjetividade envolvidos nesse encontro.

No próximo capítulo, focamos nosso estudo em pesquisas que tratam da escola como instituição, bem como seus principais desafios e vicissitudes da contemporaneidade, de maneira a contextualizarmos nossa pesquisa. Para isso, dialogamos com textos de estudiosos como Coracini (2007), Bortoni-Ricardo e Freitas (2019), Castilho (2014) e Rodrigues e Santos (2010), conduzindo uma discussão com os textos de Volóchinov (2018; 2019) para entender o lugar do sujeito singular e sua palavra ideológica no ambiente escolar.

## 2 DESCAMINHOS: O APAGAMENTO DO OUTRO PELA LINGUAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR

Discutimos, primeiramente, os desafios escolares na atualidade e onde se encaixa a linguagem nessa realidade. Na sequência, na seção 2.1, verificamos o que apontam os últimos relatórios institucionais divulgados a respeito do desempenho dos alunos no exame de 2021 e construímos uma reflexão a respeito da utilização dessa prova como parâmetro em nível nacional, averiguando estudos que analisaram as provas do Saeb em sua elaboração e aplicação.

Com isso, buscamos observar se há, nos registros institucionais do Governo Federal divulgados via relatórios do Saeb, informações que apontem para a fragilidade discente no componente curricular de Língua Portuguesa suficientes para relacioná-las à abordagem da produção escrita pelo professor em sala de aula. Desconhecer ou desconsiderar as relações dialógicas e a singularidade do aluno, que imbui de sentidos, interesse ou resistência as produções textuais materializadas sem a devida contextualização e significação (muitas vezes com uma devolutiva insuficiente e irrelevante para o aluno) pode comprometer o desenvolvimento de atividades de produção textual.

Embora as avaliações do Saeb não recolham produção escrita dos alunos, consideramos que um eventual baixo desempenho na prova objetiva de Língua Portuguesa, ainda que insuficiente para esse paralelo, como veremos em Stallivieri (2023), apontará para uma possível defasagem de habilidades comuns ao desempenho linguístico das competências intercambiáveis entre leitura e escrita, tais como as selecionadas a seguir, que são elencadas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e abrangem leitura e escrita:

Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc. (...); Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles (Brasil, 2018, p. 77).

Já na seção 2.2, tecemos uma reflexão com foco na fenomenologia da imposição dialógica na constituição e relação desses sujeitos ora estudados: a tensa relação, do ponto de vista socioideológico e discursivo, entre o *eu* e o *outro* (professor e aluno como sujeitos discursivamente ativos, constituídos e envolvidos), que invade a sala de aula e define o percurso de alunos e alunas na educação básica. Nesse sentido, entendemos que para refletir sobre a influência dialógica dos sujeitos envolvidos na dinâmica pedagógica do trabalho com produção textual em sala de aula será necessário pensar, também, acerca do desempenho escolar e dos principais desafios da escola na contemporaneidade, ao que passamos agora.

## 2.1 PERCEPÇÕES SOBRE LINGUAGEM, DESEMPENHO ESCOLAR E OUTROS PROBLEMAS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB) DE 2021

A escola como instituição sente o impacto de uma constante e até o momento indefinida reconfiguração mundial em diversos aspectos, conforme apontam autores como Rodrigues e Santos:

Essa nova configuração mundial, cujos avanços científicos e tecnológicos aproximam e confrontam diferentes culturas e valores, amplia o desafio da escola na busca por uma educação de qualidade (...), constituída por relações democráticas não excludentes voltadas para a emancipação dos sujeitos (Rodrigues; Santos, 2010, p. 100).

Esses avanços científicos e tecnológicos, além de agirem como catalisadores, dando propulsão à evolução do conhecimento humano e da tecnologia, evidenciam, não raramente, um universo paralelo achincalhado pela desigualdade social que em países como o Brasil alcança níveis vexatórios. Não são todos os brasileiros que têm acesso, por exemplo, aos bens e serviços conquistados pelo desenvolvimento humano. Afinal, falamos de um país em que 35 milhões de pessoas não possuem acesso à água potável e outras 100 milhões não dispõem de acesso a tratamento de esgoto atualmente (Vasco, 2022).

Recentemente, enquanto o mundo prostrava-se diante de uma pandemia que ceifou milhões de vidas com o vírus SARS-CoV-2 (Coronavírus),

as escolas brasileiras evidenciaram uma desigualdade gritante no estrato social desfavorecido economicamente — algo que sempre soubemos, embora nem sempre tenha sido tão facilmente observável por todos até então. Sem recursos tecnológicos, em escolas públicas igualmente desamparadas historicamente pelo Estado, essas crianças e adolescentes tiveram seu processo de aprendizagem interrompido abruptamente. Mesmo quando mantido, isso se deu em condições muito distantes de um ideal qualitativo: milhões de meninos e meninas foram violentamente superados por aqueles que antes frequentavam escolas particulares e possuíam outra situação econômica, outra dinâmica familiar e acesso a recursos tecnológicos. Por ser deixada à margem, essa parcela expressiva da sociedade é frequentemente estigmatizada, bem como seu universo individual, de grupo marginalizado que, em nosso país, infeliz e deliberadamente, tem cor e CEP. Neste sentido, para Paulo Freire, “não é possível, à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos e educadores, alhear-se das condições sociais, culturais e econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos” (Freire, 2013, p. 62).

Não há como esperar que o uso e ensino da língua não retenham cicatrizes como reflexos desse processo de segregação. Segundo Ataliba de Castilho, “em seu dia a dia, o professor de Língua Portuguesa se defronta com três crises distintas cuja discussão é de fundamental importância para a busca de soluções: *a crise social, a crise científica e a crise do magistério*” (Castilho, 2014, p. 9. Grifo nosso). A crise social, de acordo com o autor, decorre das desigualdades gritantes mencionadas anteriormente e do processo de urbanização rápido, porém tardio, que está longe de contemplar as camadas populares que, excluídas, permanecem à margem da sociedade em questões de trabalho, educação e acesso a oportunidades, mas também de saneamento básico à cultura, por exemplo.

No que diz respeito à crise científica, importante para esta pesquisa, o autor resume os modelos teóricos da interpretação da linguagem humana da seguinte forma: a língua como atividade mental, a língua como estrutura e a língua como atividade social (Castilho, 2014, p. 11). Para o pesquisador, essa última postulação compreende “a língua como uma atividade social, por meio

da qual veiculamos as informações, externamos nossos sentimentos e agimos sobre o outro”. Por isso, essa concepção pode ser associada à teoria dialógica bakhtiniana sobre a qual nos debruçamos, por antever que o encontro com o outro resulta em mudança e influência mútua a partir do que, só então, é possível haver *transformação* dos sujeitos e da realidade constitutivamente, sendo a língua integrada à vida como veremos a seguir nos escritos do Círculo e seus estudiosos (Volóchinov, 2018, 2019; Bakhtin, 2010, 2019, 2022; Di Fanti, 2020).

Já com relação à crise do magistério, Castilho reflete que ela engloba as duas citadas anteriormente — a crise social e a crise científica. Para o pesquisador,

Ela soma aos dois problemas anteriores o da desvalorização de nossa profissão. As mudanças sociais do país e o atual momento de transição de um paradigma científico para outro colocaram os professores de Língua Portuguesa numa situação muito desconfortável com respeito a “o que ensinar”, “como ensinar”, “para quem ensinar” e, até mesmo, “para quê ensinar” (Castilho, 2014, p. 11).

De acordo com o autor, “a língua é um conjunto de usos concretos, historicamente situados, que envolvem sempre um locutor e um interlocutor, localizados num espaço particular, interagindo (...)” (Castilho, 2014, p. 11). Essa compreensão também esteve, anteriormente, nas reflexões de Bakhtin e o Círculo em diferentes obras, como em *A palavra na vida e a palavra na poesia*:

A palavra na vida não é autossuficiente. Ela surge da situação cotidiana extraverbal e mantém uma relação muito estreita com ela. Mais do que isso, a palavra é completada diretamente pela própria vida e não pode ser separada dela sem que o seu sentido seja perdido (Volóchinov, 2019, p. 117).

A palavra na vida é entendida como uma atividade e um constructo social. Pressupor o outro é uma necessidade substancialmente constitutiva nessa teoria, assim como é urgente pressupor o lugar do outro nas relações tensivas atrás e através dos muros da escola, o que é importante para nossa dissertação: também suas relações em âmbito familiar e comunitário e o impacto que isso tem em sua (inter)subjetividade na sala de aula e na vida.

Porém, devemos levar em consideração o que sinaliza Volóchinov (2019, p. 119): a palavra “não reflete em absoluto a situação extraverbal do mesmo modo que o espelho reflete o objeto”, mas sim a situação extraverbal integra o entendimento da palavra, do enunciado:

Seja qual for, ele [o enunciado cotidiano] sempre conecta os participantes da situação, como coparticipantes que conhecem, compreendem e avaliam a situação do mesmo modo. Por conseguinte, o enunciado se apoia no fato de eles pertencerem real e materialmente à mesma parcela da existência, o que atribui a essa comunidade material uma expressão ideológica bem como um desenvolvimento ideológico posterior. Desse modo, a situação extraverbal não é em absoluto uma simples causa externa do enunciado, ou seja, ela não age sobre ele a partir do exterior, como uma força mecânica. Não, a situação integra o enunciado como uma parte necessária da sua composição semântica. Portanto, o enunciado cotidiano como um todo, como um todo consciente, é composto por duas partes: 1) a parte verbalmente realizada (ou atualizada) e 2) a subentendida (Volóchinov, 2019, p. 119-120).

Como se observa, para Volóchinov (2019), o enunciado, no mundo real, é formado por duas perspectivas de análise e realidades distintas: a parte verbalmente realizada e a subentendida a partir dela. Esse pressuposto evidencia um ambiente dialógico, que enseja o enunciado, o ato-evento e os atores nessa arena discursiva. Já Medviédev<sup>5</sup>, em *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*, afirma que “qualquer enunciado concreto é um ato social. Por ser também um conjunto material peculiar — sonoro, pronunciado, visual —, o enunciado ao mesmo tempo é uma parte da realidade social” (Medviédev, 2012, p. 183). Tratando-se, portanto, de enunciado no mundo real, percebemos, nas leituras de Bakhtin (2010, 2019, 2022), que ele é fundamental para esse olhar sobre a linguagem, sendo que a cultura como conhecemos só existe a partir de enunciados concretos, realizados, como é o caso da literatura e de todo o conhecimento das ciências humanas.

Nesse ponto, a linguagem ocupa papel primeiro e fundamental por ser a responsável pelo desenvolvimento e transmissão de todo e qualquer

---

<sup>5</sup> Para os estudiosos do Círculo Anderson Silva e Miriam Puzzo (2014, p. 352), trata-se de um dos membros mais proeminentes do Círculo. Medviédev foi um historiador e estudioso da literatura russa no início do século XX que atuou como professor universitário e foi “expoente ativo de fenômenos importantes da cultura russa na época, entre os escritos mais importantes desenvolvidos pelo autor está seu trabalho: *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*.”

conhecimento humano de forma secular, permanente, poderosa, dinâmica — dos manuscritos em pedra ou couro aos computadores e sistemas complexos de comunicação e inteligência artificial como o chat GPT recentes e todo o potencial de exploração e entendimento da linguagem humana no porvir. Para Volóchinov,

A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano (...) A língua no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano (Volóchinov, 2018, p. 181).

Volóchinov considera, portanto, que a palavra adquire significado pelo tom emotivo-volitivo implicado no contexto, na realidade em que está inserida (Volóchinov, 2018, p. 181). Além disso, o autor frisa o teor ideológico da palavra como enunciado, entendido como “unidade real do fluxo discursivo” (Volóchinov, 2018, p. 182). Para o pensador russo,

Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais. Todo monumento continua a obra dos antecessores, polemiza com eles, espera por uma compreensão ativa e responsiva, antecipando-a etc. Todo monumento é uma parte real e indissolúvel ou da ciência ou da literatura ou da vida política (Volóchinov, 2018, p. 184).

A concepção de língua trazida por Volóchinov em *Marxismo e filosofia da linguagem* ao entendê-la como “a realidade material específica da criação ideológica” (Volóchinov, 2018, p. 94). Ao colocá-la como essencialmente ideológica, o pensamento do teórico russo dialoga com os apontamentos de Maurizio Gnerre (1991, p. 22): “a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”. Isso significa que, antes de tudo, cercear o acesso ao desenvolvimento das competências linguísticas dos sujeitos, na sociedade como organizada atualmente, é mais que um fenômeno político-social: é um projeto de manutenção do poder pela elite que monopoliza, assim, bens e consumo, oportunidades, cultura, educação de qualidade, posições sociais, etc.

A emancipação dos sujeitos marginalizados através da educação e do acesso ao supramencionado é uma necessidade civilizatória que deveria mobilizar um pacto entre diversos agentes na sociedade, em grande escala; emancipar o sujeito a partir de um ensino com gêneros discursivos que permita desenvolver competência linguístico-discursiva de entender que todo enunciado é enviesado e possui um *projeto do dizer*, que enuncio a partir de uma posição no mundo, com um interlocutor pressuposto e também pressuposta concepção sobre o eu que escreve enuncia propriamente. Esse conhecimento, subsidiando um bom desempenho linguístico que permita transitar entre os gêneros conforme a necessidade comunicacional, coloca o sujeito validado e acolhido discursivamente em uma posição emancipatória por lhe permitir possibilidades e instrumentalizá-lo para o exercício pleno da comunicação, quer seja oralizada ou escrita.

O estudioso italiano evidencia a manutenção dos privilégios ao lembrar que a linguagem utilizada em certos meios específicos, como o jurídico, por exemplo, segrega e marginaliza quem não faz parte da comunidade socioeconômica privilegiada e prestigiada daquele grupo:

Este aspecto específico da linguagem usada nos documentos jurídicos é semelhante ao fenômeno linguístico das linguagens especiais, constituídas em geral de léxicos efetivamente especiais usados nas estruturas gramaticais e sintáticas das variedades linguísticas utilizadas na comunidade. A função central de todas as linguagens especiais é social: elas têm um real valor comunicativo, mas excluem da comunicação as pessoas da comunidade linguística externa ao grupo que usa a linguagem especial e, por outro lado, têm a função de reafirmar a identidade dos integrantes do grupo reduzido que tem acesso à linguagem especial (Gnerre, 1991, p. 23).

Com base nesse aspecto, é inegável o potencial discriminatório e cúmplice da linguagem perante a desigualdade social, o que observamos também nos estudos de Bortoni-Ricardo e Freitas:

O prestígio associado ao português padrão é sem dúvida um valor cultural muito arraigado, herança colonial consolidada nos nossos cinco séculos de existência como nação. Podemos e devemos questioná-lo, desmistificá-lo e demonstrar sua relatividade e seus efeitos perversos na perpetuação das desigualdades sociais, mas negá-lo, não há como (Bortoni-Ricardo; Freitas, 2019, local. 461).

Nesse sentido, também Faraco chama a atenção para a reflexão sobre o que seria esse português padrão, ou dito culto: qual é o perfil desse grupo de falantes? Onde circulam? Quais suas especificidades? Para o linguista, trata-se da linguagem urbana comum, que “baliza de fato o falar culto (o que se poderia chamar tecnicamente de *norma culta falada*) e, ao mesmo tempo, tem poderoso efeito homogeneizante sobre as variedades do chamado português popular brasileiro” (Faraco, 2008, p. 49). O autor, porém, sinaliza que há uma diferença ainda entre a norma culta falada e a norma culta escrita: “isso porque há fenômenos que ocorrem na fala culta (pela sua grande proximidade com a linguagem urbana comum), mas não ocorrem na escrita culta ou chegam mesmo a ser criticados quando nela aparecem” (Faraco, 2008, p. 52). Como exemplo, o linguista cita os pronomes pessoais oblíquos que praticamente desapareceram da norma culta falada, mas persistem na norma culta escrita vinculada à mídia, por exemplo.

Não é novidade que conhecer e utilizar a variedade linguística padrão e prestigiada da língua materna concede acesso a oportunidades a quem aqueles que não dispõem desse privilégio são vedadas: a mencionar, brevemente, o acesso ao mercado de trabalho para a maioria dos cargos e a concessão de bolsas de estudo em instituições de ensino particulares mesmo mediante programas de bolsas sociais — quanto melhor o desempenho linguístico do candidato na norma padrão, maiores serão suas chances. Entretanto, a precariedade e o sucateamento recente da educação básica tornam o abismo entre a aprendizagem dos alunos de escolas públicas e privadas ainda mais desafiador. Segundo Faraco,

O normativismo e a gramatiquice não são apenas concepções e atitudes ligadas à língua e seu ensino. Pelo seu caráter conservador, impositivo e excludente, o normativismo e a gramatiquice são parte intrínseca de todo um conjunto de conceitos, atitudes e valores fundamentalmente autoritários, muito adequados ao funcionamento de uma sociedade profundamente marcada pela divisão social (Faraco, 2008, p. 158).

É curioso que, por princípios democráticos e constitucionais, não há possibilidade, por dado pacto civilizatório universal, de legitimarmos a discriminação — seja ela motivada por preconceito de raça, credo, ideologia, posição política, identidade de gênero ou orientação sexual. Entretanto, a única

brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação (Gnerre, 1991, p. 25). Paralelamente a esse preconceito linguístico há entranhado um preconceito de classe social: quem não domina a variante prestigiada não tem acesso a oportunidades — e perpetua-se o ciclo de manutenção da hierarquia e status social. Quem ao menos transita pela variante padrão tem poder e privilégios, enquanto quem não dispõe de conhecimento para tanto fica categoricamente à margem. Esse processo apaga e deslegitima o *outro*, tão importante à teoria bakhtiniana.

Não só marginalizamos, como sociedade, uma variedade linguística desprestigiada (e o fazemos por isso), como também somos motivados por outras questões, tais como o preconceito com regiões geográficas, por exemplo. Afinal, segundo o pesquisador em linguística Emmanoel dos Santos,

São vários os fatores que levam à variação linguística. Alguns são bem conhecidos, mas outros são apenas entrevistos ou suspeitados e, por tanto, ainda não devidamente estabelecidos. E — quem sabe? — outros existem e de cuja existência ninguém suspeita. Mas temos algumas pistas. Sabemos, por exemplo, que qualquer tipo de separação entre grupos de usuários da mesma língua implica alguma diferenciação linguística, determinando assim variedade de grupo, ou dialeção. Grupos afastados espacialmente, separados por longas distâncias, inevitavelmente desenvolverão variedades diferentes da mesma língua. Mesmos resultados darão a separação da sociedade em estratos socioeconômicos, a especialização profissional, a diferença de idades e de sexo, além de outros fatores que, como já se mencionou, ainda estão pouco nítidos, embora já percebidos como, por exemplo, a direção da mobilidade social do grupo (Santos, 1996, p. 6).

Nesse sentido, cabe ressaltar, entre outros, o preconceito com pessoas de determinadas comunidades ou regiões, como é evidenciado reiteradamente pela mídia, em episódios de discriminação ao povo e cultura nordestinos nas mais diversas áreas. Preconceito sociocultural com raízes, como de praxe, em dada estereotipação de desprestígio e falta de poder econômico — discriminação que reverbera até mesmo em julgamentos acerca da escolha política da maioria da população nordestina, por exemplo, como os episódios que ganharam destaque nas últimas eleições presidenciais.

A escola, no que diz respeito a preconceitos desse gênero, em vez de trabalhar para reparar o problema, infelizmente, acaba, muitas vezes, fazendo a manutenção dessa lógica discriminatória e elitista sobre a linguagem (Santos,

1996, p. 22), principalmente ao pensarmos que, de acordo com Santos (1996, p. 22),

[A escola] tem fornecido pressão necessária para a manutenção dessas crenças. Ela não apenas tende a “legitimar” uma variedade e a considerar as demais como “erros”, mas a, até mesmo, considerar “errados” padrões que são os únicos realmente existentes em uma comunidade linguística particular, usados, portanto, por todos os segmentos da comunidade (Santos, 1996, p. 22).

Embora difícil e emblemática, a solução para a atenuação do problema do preconceito linguístico, conforme lemos em Bortoni-Ricardo e Freitas (2009) e Santos (1996), passa pela tarefa quase utópica de corrigir a exorbitante desigualdade social do país: enquanto não for elevada a qualidade de vida das camadas populares, dando-lhes acessos dos mais variados — à saúde, educação de qualidade, cultura, saneamento básico, crédito e, com isso, dignidade —, estaremos falando de uma população subserviente perante um Estado que tende a ser, senão omissivo, ineficaz.

Sabe-se hoje que o fracasso escolar depende também de fatores externos, que estão fortemente ligados às condições socioeconômicas do aluno. O resultado das injustiças sociais e [d]as limitadas possibilidades de ascensão social a que estão sujeitos os indivíduos que não conseguem uma educação de qualidade manifesta-se por meio de um desinteresse pelas atividades intelectuais e pelo desestímulo em relação a tudo que a escola propõe (Bortoni-Ricardo; Freitas, 2009, p. 223).

É necessário compreender ainda que um mesmo sujeito sofre influência, seja de seu meio, que o impulsiona ou estigmatiza, a depender de sua realidade, seja da existência e influência de vários outros atores que compõem e atravessam seu caminho pregresso. Essa influência constitutiva dos sujeitos esbarra nos estudos bakhtinianos que deram destaque aos termos *heterodiscurso* e *alteridade*: há influência direta das diversas vozes (por isso heterodiscurso), ou forças sociais, naquilo que se fala ou escreve: os enunciados — compreendidos como o ato concreto da comunicação. Isso dá à linguagem um caráter histórico, cultural e, talvez mais importante, social; leva em consideração sujeitos e discursos múltiplos envolvidos e atravessados de forma inequívoca e inevitável (Brait, 2021).

Segundo essa perspectiva, se “a consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio

ideológico e social” (Volóchinov, 2018, p. 97), mostra-se imperativo levar em consideração as várias vozes heterodiscursivas existentes na fala e escuta de cada um e cada uma em uma sala de aula e, mais do que isso, ter muito clara a motivação para a escrita, a intenção comunicativa em qualquer produção textual. Ou seja: reconhecer a relevância do conceito bakhtiniano de heterodiscurso e o princípio da alteridade de sujeitos dotados de subjetividade que se comunicam por signos, sendo esses um fenômeno ideológico por natureza ao ser imbuído de significado por esses sujeitos e suas individualidades (Volóchinov, 2018).

Dialogamos ainda com Coracini, que também aborda a questão da subjetividade na sua relação com outro:

O sujeito é, assim, fruto de múltiplas identificações — imaginárias e/ou simbólicas — com traços do outro que, como fios que se tecem e se entrecruzam para formar outros fios, vão se entrelaçando e construindo a rede complexa e híbrida do inconsciente e, portanto, da subjetividade. Rede essa que resulta da falta constitutiva do sujeito que, em vão, deseja preenchê-la, supri-la ao longo da vida, supri-la com o outro (Coracini, 2007, p. 61).

Esses fios da metáfora criada por Coracini tecem a malha discursiva, que, como entendemos, pode ser associada às relações dialógicas estabelecidas pelos locutores, singulares que são, por meio de enunciados-eventos únicos e irrepetíveis. Assim, é possível reconhecer essa aproximação entre os sujeitos e a linguagem ao refletirmos sobre a prática docente com a língua materna na sala de aula pelo viés da alteridade, uma relação que, entendemos, atualmente é de distanciamento e apagamento do outro e que, por isso, impacta, entre outros motivos, nos resultados escolares.

Colocamos em seguida a lente deste estudo no que dizem os dados mais atualizados do *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (Saeb) acerca do desempenho dos alunos em leitura e interpretação no componente curricular de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, na seção 2.1. Contamos com os estudos de Stallivieri (2023), Barbosa (2020) e Costa (2014) para conduzir a reflexão sobre os resultados alcançados e relatados institucionalmente pelo Inep em 2023.

A partir dessas reflexões sobre a importância da linguagem e de como ela atua nas camadas sociais para a manutenção do poder e privilégios (Gnerre, 1991; Castilho, 2014), invalidando e apagando o outro sistematicamente inclusive na sala de aula e no trabalho com produção textual devido aos *multiatravessamentos*<sup>6</sup> da singularidade dos atores envolvidos no processo, cabe-nos verificar, como faremos na próxima seção, dados divulgados institucionalmente acerca do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa para obtermos um panorama pedagógico mais amplo sobre o desempenho aferido e divulgado pelo Estado.

Portanto, para esta reflexão, buscamos aporte nos últimos dados divulgados pelo Governo Federal sobre o exame do Saeb aplicado em 2021. Trata-se de um teste de abrangência nacional que avalia o desempenho dos estudantes com a periodicidade de dois anos, no 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do ensino médio. O Saeb foi escolhido por sua relevância e abrangência nacional. Além disso, como pontua Stallivieri,

Pela importância dada às avaliações externas ao longo dos anos como um dos fatores principais para criação de políticas públicas, há uma preocupação em comprovar, por meio de documentos, informações e divulgações, que essas avaliações são elaboradas de forma bastante estruturada e fundamentada em pressupostos educacionais e pedagógicos que levam em consideração a construção de um sujeito crítico e um leitor eficiente (Stallivieri, 2023, p. 44).

Contudo, não é o que apontam os resultados e uma análise mais criteriosa do Saeb: Stallivieri (2023) critica a ancoragem da avaliação no objetivo reducionista de balizar o conhecimento e o ensino. Segundo a pesquisadora, com isso, “constroem um projeto frágil de ensino no sentido de exigir pouca reflexão a partir das questões avaliadas, visando a um processo de aprendizagem defasado e operacional, reflexo do próprio instrumento avaliativo criado” (Stallivieri, 2023, p. 45). Ainda assim, Stallivieri ressalta a importância do Saeb para as políticas públicas educacionais brasileiras que o elegeram como parâmetro, mesmo que metodologicamente insuficiente e ineficaz pedagogicamente pela perspectiva da aprendizagem:

---

<sup>6</sup> Entendem-se por *multiatravessamentos* nesta pesquisa a influência alteritária que se impõe simultaneamente por meio da pluralidade de vozes discursivas imbricadas nas relações dialógicas heterodiscursivas como pressupõe Bakhtin e o Círculo.

Em 2007, o Inep passa a combinar as médias de desempenho dos estudantes nas avaliações do Saeb com o índice de aprovação, reprovação e evasão escolar, criando assim o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), cuja função é possibilitar a prospecção de metas mínimas a serem alcançadas por escolas e redes estaduais e municipais em relação às melhores de qualidade de ensino até 2021 (Stallivieri, 2023, p. 47).

Em 2021, dos 2.591.937 alunos matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental, 73,80% deles participaram da avaliação, o que corresponde a 1.912.849 alunos (Brasil, 2023, p. 26). Essa amostra foi utilizada como recorte para observação nessa seção porque é o único dos chamados “anos finais do Ensino Fundamental” que participa da testagem. Os testes de Língua Portuguesa realizados pelos alunos brasileiros, segundo relatório do Saeb,

Tiveram como foco a leitura, com o objetivo de verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. A alternativa por esse foco parte da proposição de que ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, nas mais diferentes situações de comunicação. Essa é uma atividade complexa, exige que o leitor demonstre habilidades como reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar (Brasil, 2023, p. 26).

De acordo com o relatório, então, o foco da avaliação é aferir a capacidade de compreensão de textos pelos alunos porque, conforme o documento, na compreensão desses textos está a verdadeira competência linguística dos alunos na vida. Nesse aspecto, notamos proximidade com o que ponderou o próprio Bakhtin (2019b, p. 113) a respeito da relação entre a palavra e a vida, ao entender o signo como ideológico e situado, levando em consideração, então, todo o contexto enunciativo que o abrange.

Sobre o Saeb, Barbosa (2020) o retoma historicamente e informa que a avaliação data dos anos de 1990. A pesquisadora frisa a importância conquistada pelo exame desde então:

Sua versão consolidada, censitária para a rede pública de ensino e amostral para a rede privada, tal como a conhecemos hoje, data de 2005, restringindo-se à língua portuguesa (leitura) e à matemática (resolução de problemas). Como parte das políticas públicas de educação implantadas em nível nacional, o Saeb, sob responsabilidade do Inep, autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), veio consolidando sua importância no âmbito da política educacional brasileira (Barbosa, 2020, p. 633-634).

Em um país continental como o Brasil, o primeiro grande desafio foi o de democratizar o acesso ao ensino básico a todos os brasileiros e brasileiras, de todas as etnias, classes sociais e gêneros, empreendido pelo governo federal desde a década final do século passado, com importantes passos dados na direção da sistematização da educação qualitativamente em caráter nacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, ou PCNs (1997), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou LDB — (1996).

Barbosa (2020, p. 634) pontua que em 2005, com a sua implantação na versão censitária, conhecida hoje como Prova Brasil, e com a criação do IDEB — Índice de Desenvolvimento da Educação Básica —, houve maior enfoque em resultados isolados, sem levar em consideração, segundo a autora, o que chamou de “análises contextuais”:

Isso fica evidente, por exemplo, quando se considera a baixa frequência com que o Inep produziu, ao longo dos anos, relatórios amplos sobre a avaliação, e, ainda mais fortemente, quando se observa a ampla divulgação que tem sido feita sobre os números relativos ao IDEB. O IDEB é composto pelos dados de resultados alcançados pelos alunos avaliados nos testes do Saeb/Prova Brasil e pelas informações de fluxo escolar (aprovação/reprovação) (Barbosa, 2020, p. 634).

Não considerar o contexto dos alunos, porém, não legitima uma análise quantitativa que priorize índices para repasses de verba, por exemplo, em vez de um retrato da realidade com vistas a desenvolver melhor a educação básica a partir de um estudo de caso das regiões mais vulneráveis. A estudiosa retoma Fernandes (2016) ao sinalizar que o índice introduziu uma política de responsabilização dos profissionais envolvidos diretamente com os alunos, além dos professores, como gestores e diretores:

Essa responsabilização guiada por resultados escolares tem potencial de gerar consequências reais ou simbólicas aos envolvidos, sendo de tipo fraco, *low-stakes*, ou forte, *high-stakes*. A versão mais forte da responsabilização é reconhecida por gerar consequências diretas aos envolvidos, como bonificações ou sanções (...). O Saeb/Prova Brasil, por outro lado, seria de tipo fraco, por atrelar consequências mais simbólicas aos envolvidos, dadas pela média nos testes da escola e dos municípios, além do IDEB de cada unidade escolar (Barbosa, 2020, p. 634-635).

Sem considerarmos como positiva a responsabilização dos principais atores envolvidos no processo, por entendermos que o índice reflete não apenas o desempenho quanto ao conteúdo, mas o contexto dos alunos participantes, devemos pensar o Saeb e o instrumento Prova Brasil como oportunidades de mapeamento e construção de estratégias processuais focadas nesses diversos Brasis registrados pelos relatórios analíticos do Saeb. Barbosa concebe igualmente:

Como avaliação padronizada em larga escala, o Saeb/Prova Brasil baseou-se, ao longo de seu percurso, em uma metodologia sofisticada, que envolve, por exemplo, concepções cognitivas de habilidades, formato de itens fechados de múltipla escolha, parametrização estatística, acompanhamento longitudinal (Barbosa, 2020, p. 635).

Uma avaliação padronizada em larga escala, como menciona Barbosa (2020, p. 635), é necessária para o mapeamento da aprendizagem e pode representar um avanço na correção de desigualdades se bem aplicada e seus resultados bem sistematizados, divulgados e tratados por entidades e profissionais.

Santos, Placido e Sobrinho (2022, p. 8) chamam a atenção para o fato de que houve uma grande alteração no Saeb a partir da Portaria n. 458, de 5 de maio de 2020 (BRASIL, 2020): desde 2013, a alfabetização brasileira era avaliada a partir de outro exame em grande escala, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). A partir da Portaria n. 458, a ANA foi incorporada ao Saeb:

Dessa forma, passam a ser avaliadas pelo Saeb de forma censitária as turmas de creche, pré-escola, 2º ano, 5º ano, 9º ano e 3ª série do ensino médio. O 3º ano do fundamental, que era avaliado pela ANA, deixou de sê-lo, pelo fato de a Base Nacional Comum Curricular estabelecer o 2º ano como o fim do ciclo de alfabetização, e não mais o 3º ano (Santos; Placido; Sobrinho, 2022, p. 8).

Afora isso, ainda segundo Santos, Placido e Sobrinho (2022, p. 8), outra mudança substancial diz respeito ao calendário: as provas, atualmente, passaram a ser aplicadas a cada dois anos, nos anos ímpares, e seus resultados são divulgados nos anos pares. Tudo isso fortalece e centraliza no

Saeb a função censitária de apontar e conduzir a uma melhora nos resultados da educação básica no Brasil.

É o que podemos depreender do último relatório Saeb disponibilizado pelo Inep, que apresenta os resultados baseados em uma escala de proficiência compreendida em oito níveis, conforme consta a seguir.

**Figura 1: Escala de proficiência para interpretação dos resultados do 9º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa no Saeb<sup>7</sup>**

<b>NÍVEL E INTERVALO DA ESCALA</b>	<b>DESCRIÇÃO DAS HABILIDADES DESENVOLVIDAS</b>
<b>NÍVEL 1 DESEMPENHO MAIOR OU IGUAL A 200 E MENOR QUE 225</b>	Os estudantes provavelmente são capazes de reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião; inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
<b>NÍVEL 2 DESEMPENHO MAIOR OU IGUAL A 225 E MENOR QUE 250</b>	Além das habilidades relativas ao nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas; identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais; reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances; identificar relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas; reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião; inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.
<b>NÍVEL 3 DESEMPENHO MAIOR OU IGUAL A 250 E MENOR QUE 275</b>	Além das habilidades relativas aos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de localizar informações explícitas em crônicas e fábulas; identificar os elementos da narrativa em letras de canção e fábulas; reconhecer a finalidade do gênero abaixo-assinado e verbetes; identificar a relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios); interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas; comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema; inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas; entender o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.
<b>NÍVEL 4 DESEMPENHO MAIOR OU IGUAL A 275 E MENOR QUE</b>	Além das habilidades relativas aos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas; identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos; reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes; identificar relações de causa e consequência e relações entre

<sup>7</sup> Figura 1. Fonte: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório Saeb 2021* [recurso eletrônico], p. 160-161. Brasília: Inep, 2023. 278p. Disponível em: <<http://tinyurl.com/muzvtjk6>>. Acesso em: 20 jan 2024.

<p><b>300</b></p>	<p>pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens; reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de canção, tirinhas, poemas e fragmentos de romances; inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de canção, editoriais, reportagens, crônicas e artigos; inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos; inferir informações em fragmentos de romance; identificar o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.</p>
<p><b>NÍVEL 5 DESEMPENHO MAIOR OU IGUAL A 300 E MENOR QUE 325</b></p>	<p>Além das habilidades relativas aos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de localizar a informação principal em reportagens; identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas; reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens; reconhecer elementos da narrativa em crônicas; reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances; diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos; inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges; inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.</p>
<p><b>NÍVEL 6 DESEMPENHO MAIOR OU IGUAL A 325 E MENOR QUE 350</b></p>	<p>Além das habilidades relativas aos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas; identificar argumento em reportagens e crônicas; reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances; identificar a relação de causa e consequência em contos; reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema; identificar a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis; reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos; distinguir o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances; diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens; inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.</p>
<p><b>NÍVEL 7 DESEMPENHO MAIOR OU IGUAL A 350 E MENOR QUE 375</b></p>	<p>Além das habilidades relativas aos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião; identificar variantes linguísticas em letras de canção; reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.</p>
<p><b>NÍVEL 8 DESEMPENHO MAIOR OU IGUAL A 375</b></p>	<p>Além das habilidades relativas aos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses; identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas; diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias; inferir o sentido de palavras em poemas.</p>

Fonte: Brasil, 2023.

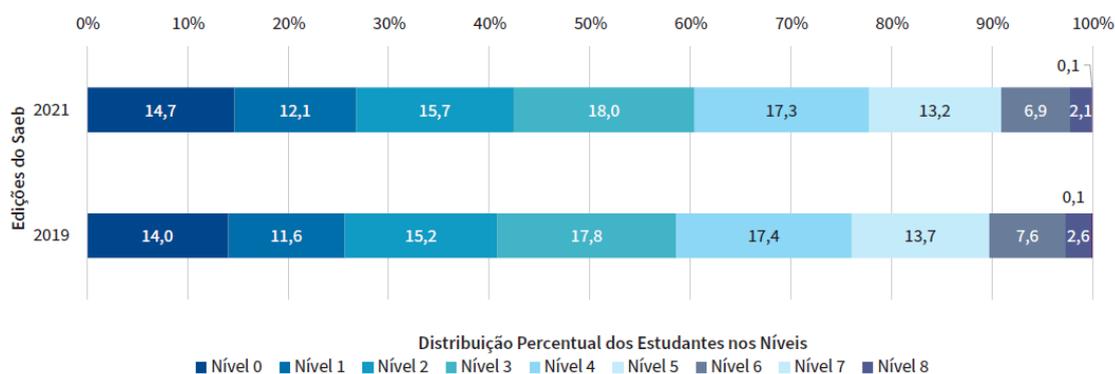
Percebe-se que, dentre as habilidades destacadas em cada nível, inúmeras registram a capacidade de o aluno lidar com gêneros discursivos e, em contato com eles, utilizá-los da melhor forma, com compreensão do seu conteúdo e características composicionais. As habilidades de cada nível se retroalimentam de habilidades acumuladas nos níveis anteriores, motivo pelo

qual a descrição das habilidades sempre inicia por “Além das habilidades relativas aos níveis anteriores (...)”, fazendo da retomada de habilidades específicas um processo espiralado de avanço e retorno de acordo com o gênero textual abordado a cada novo nível, com progressão de dificuldade, de acordo com a escala. Assim, teríamos, progressivamente e com a incorporação de todos os gêneros anteriores, de acordo com o nível: I) gêneros jornalísticos, como notícias, reportagens e artigos de opinião; II) fragmentos de romances e crônicas, poemas, fábulas e charges; III) verbetes, abaixo-assinados, diários, crônicas e histórias em quadrinhos; IV) contos, enquetes, letras de música, tirinhas e anedotas; V) resenhas; VI) carta ao leitor, cordéis; VII) lendas; VIII) manuais, artigos e teses (Brasil, 2023, p. 160-161).

Há a abordagem de habilidades que exigem conhecimento linguístico juntamente às habilidades dos gêneros discursivos. Cabe verificar que Bakhtin (2022, p. 93) concebeu, a respeito da análise linguística de textos isoladamente, que “a linguística estuda apenas as relações entre os elementos no interior do sistema da língua, mas não as relações entre os enunciados, nem as relações entre os enunciados com a realidade e com a pessoa falante (o autor)”. A partir dessa reflexão, o desempenho dos alunos nos exames nacionais (como o do Saeb, por exemplo, que busca evidenciar a “qualidade” do ensino) precisa ser conferido levando em consideração, além da problemática da elaboração das provas anteriormente apresentada, o complexo tensionamento dialógico envolvendo os sujeitos em sala de aula. Trata-se de examinar esse tipo de relatório de forma a não priorizar habilidades linguísticas de viés normativo, que supervalorizam a memorização de nomenclaturas e usos gramaticais, mas de identificar a nossa capacidade de desenvolver uma fenomenologia da gramática com uma postura reflexiva, curiosa, contextualizada e socialmente inclusiva perante sua própria língua materna.

A partir dessas habilidades, o relatório aponta para a diferença entre as duas edições da Prova Brasil do Saeb, com o intervalo de dois anos: 2019 - 2021. É o que podemos observar no gráfico a seguir, retirado do “Gráfico 53” do relatório:

**Figura 2: Diferença na distribuição de alunos de acordo com o nível: 2019 — 2021<sup>8</sup>**



Fonte: Brasil, 2023.

O próprio relatório sinaliza o que podemos observar no gráfico: o aumento considerável no número de alunos nos quatro primeiros níveis na prova aplicada em 2021 em comparação a 2019: entre os níveis 0 e 3, em 2019, estavam 58,6% dos alunos, ao passo que esse número subiu para 60,5% em 2021. De acordo com o estudo, constatamos a piora no quadro:

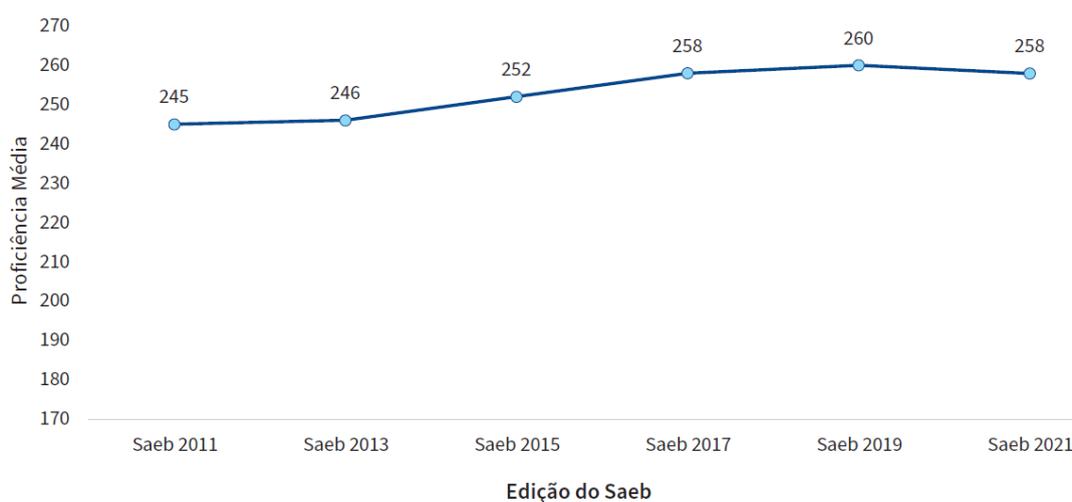
Houve um decréscimo no nível de proficiência em Língua Portuguesa no cenário educacional brasileiro, com mais estudantes concentrados nos níveis de menor complexidade da escala. Esse dado revela que, por parte desses estudantes, o domínio das habilidades mais básicas a serem alcançadas ao final dos anos iniciais do ensino fundamental ainda apresenta fragilidades. Pode-se inferir que esse conjunto de estudantes, provavelmente, tem dificuldade em habilidades presentes no nível 4 de proficiência, tais como identificar a finalidade e os elementos da narrativa e reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em diferentes gêneros, como também nas operações cognitivas de inferência, por exemplo, inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges, histórias em quadrinhos ou fragmentos de romances (Brasil, 2023, p. 162).

Nesse cenário, é preponderante considerarmos o papel central dos gêneros discursivos apontados pelo relatório como conteúdo que possivelmente concentre a dificuldade dos alunos, sobretudo a partir do nível quatro da escala. A dificuldade apresentada nos níveis finais da escala coincide com os gêneros discursivos mais desafiadores pela perspectiva do Saeb, como resenhas, artigos, manuais, cordéis e teses. Isso, pelo que podemos perceber,

<sup>8</sup> Figura 2. Fonte: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório Saeb 2021* [recurso eletrônico], p. 163. Brasília: Inep, 2023. 278p. Disponível em: <<http://tinyurl.com/muzvtjk6>>. Acesso em: 03 fev 2024.

na linha evolutiva da proficiência média dos estudantes do 9º ano avaliados pelo Saeb em Língua Portuguesa nos últimos anos, resultou em um impacto significativo e na interrupção de um aumento na última década. É o que pode ser lido no gráfico a seguir.

**Figura 3: Evolução da proficiência média em Língua Portuguesa — 9º ano<sup>9</sup>**



Fonte: Brasil, 2023.

É identificada uma melhoria entre 2011 e 2019, de forma não regular e quase estancada entre 2011 e 2013 e depois entre 2017 e 2019. Porém, em 2021 houve a primeira queda na proficiência média aferida desde 2011. Cabe ressaltar que a pandemia por coronavírus (SARS-CoV-2) a partir de 2020 trouxe inúmeros desafios às escolas, estudantes, responsáveis e professores.

Houve uma mudança da dinâmica escolar de forma repentina para o modo remoto emergencial sem as devidas adaptações, recursos e acompanhamento necessários para isso, sobretudo na esfera pública. Pela perspectiva docente os profissionais sofreram um impacto avassalador. Segundo Voges e Di Fanti (2021),

<sup>9</sup> Figura 3. Fonte: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório Saeb 2021* [recurso eletrônico], p. 163. Brasília: Inep, 2023. 278p. Disponível em: <<http://tinyurl.com/muzvtjk6>>. Acesso em: 03 fev 2024.

Dentre os impasses vividos, docentes enfrentam o home office ou teletrabalho sem ter se preparado para essa função. Jornadas de trabalho mediadas com ou sem acesso à internet, materiais impressos, PDFs, computadores e/ou smartphones, grupos em Whatsapp, Classroom, Moodle, Teams, Zoom, entre outros nomes de aplicativos e plataformas, passaram a ocupar as verbalizações diárias dos professores. Nesse meio dialogizado de discursos, novos termos se incorporam ao cotidiano e desafiam os professores a compreendê-los dentro do seu contexto de vida e trabalho (Voges; Di Fanti, 2021, p. 194).

As pesquisadoras ressaltam, dessa forma, como o período foi desafiador para os professores. Devemos considerar esse fato ao buscarmos entender o que acusam relatórios institucionais como os do Saeb, pois há inúmeras distorções e aspectos da realidade que implicam influência nesses resultados — mesmo na elaboração das provas. Stallivieri, em sua dissertação de mestrado, conduziu pesquisa a esse respeito e chegou à conclusão de que a prova, apesar da alegação de estar alinhada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e à Base Nacional Curricular Comum (BNCC), não aborda habilidades importantes previstas nos documentos para a Língua Portuguesa:

A partir da análise dos enunciados das questões, da escolha dos textos na prova, das opções de resposta, ou seja, da construção geral da questão, foi possível perceber uma avaliação imprecisa e desarticulada com os documentos oficiais como PCNs e BNCC, considerando aspectos pretensamente cognitivos da leitura apenas para se adequar aos descritores da Matriz (...) demonstrou fragilidade ao elaborar as questões, uma vez que não contempla estratégias como formulação de hipóteses, construção de inferências, identificação de objetivos de leitura etc., que a linguística cognitiva entende como adequadas para avaliar a capacidade leitora dos alunos (Stallivieri, 2023, p. 123).

A autora conduz assim uma reflexão sobre a defasagem das provas ao abordar habilidades imprescindíveis, tais como as apontadas, e que são essenciais também para o desenvolvimento de habilidades compartilhadas com a capacidade de desenvolvimento de escrita pelos alunos: a formulação de hipóteses, a construção de inferências, a identificação de objetivos de leitura. Stallivieri também analisou a presença dos gêneros discursivos nas provas e na matriz de referência para a sua elaboração e constatou o mesmo problema da insuficiência ou ausência total do tópico, como aponta em seu estudo: “embora a Matriz faça alusão aos aspectos discursivos da linguagem como o trabalho com gêneros, efeitos de sentido, enunciadores etc., as questões

também não contemplaram possibilidades de leitura sob essa perspectiva” (Stallivieri, 2023, p. 123).

A pesquisadora, em sua reflexão, concluiu que “a avaliação tem como objetivo exclusivamente a obtenção de dados” (Stallivieri, 2023, p. 124) por conta, também, de seu conteúdo e gêneros serem abordados por questões com “enunciados demasiadamente simplificados”. Stallivieri complementa sua análise do Saeb a partir de sua matriz de referência, de forma crítica:

Embora seja um documento padronizado com a finalidade de criar parâmetros exatos para aferir em termos práticos a capacidade leitora dos alunos, é produzido a partir de um posicionamento sobre o que consiste o ato de ler. Interessa-nos demasiadamente compreender, de maneira crítica, esse posicionamento como forma de contribuir para que múltiplas visões sejam incorporadas na prática docente, e o aluno seja avaliado de maneira a considerar não apenas uma forma de leitura ou a utilização de um único instrumento avaliativo a cada dois anos (Stallivieri, 2023, p. 125).

Sua concepção ratifica os pressupostos de nosso estudo em que a alteridade é peça fundamental para o fazer docente; ela abrange e acolhe as diversas vozes e posicionamentos que atravessam o sujeito singular. Nessa perspectiva, não existe apenas uma forma de conceber a leitura, mas há, pela análise feita pela pesquisadora, apenas uma concepção de leitura, interpretação e aluno por parte da avaliação do Saeb (Stallivieri, 2023, p. 125).

A pesquisadora salienta ainda que “é perceptível uma operacionalização do processo de leitura vinculado à concepção de língua pautada no objetivismo abstrato, ou seja, uma visão de língua sistematizada e estruturalista” (Stallivieri, 2023, p. 125), o que situa a elaboração da prova e sua própria matriz teoricamente, dentro de um posicionamento discursivo e ideológico que devem ser levados em consideração ao refletir sobre o exame.

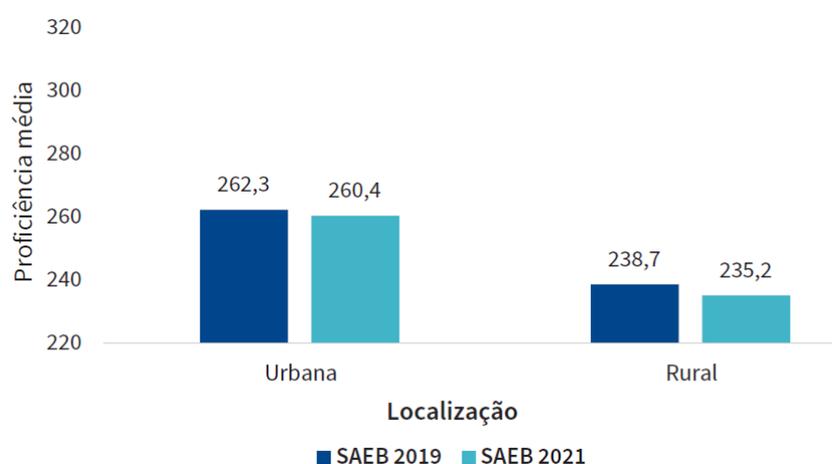
Nesse sentido, a Prova Brasil, exame do Saeb, também é estudada por pesquisadores que analisam sua recepção por parte dos alunos, pois, pela perspectiva da enunciação de Bakhtin e o Círculo adotada por esta pesquisa, como sujeitos dialógicos, suas vozes são dotadas de singularidade. É o caso do estudo de Santos, Placido e Sobrinho, que concluem:

Assim como os demais cidadãos, os estudantes estão envoltos de vozes propagadas pelos meios midiáticos que valorizam os

resultados obtidos nas avaliações em larga escala, conclamando a participação da sociedade por uma educação de qualidade e incentivando-os a conhecer e a fiscalizar o Índice da Educação Básica (Ideb) da escola da qual fazem parte (Santos; Placido, Sobrinho, 2022, p. 3).

Isso direciona nosso olhar para o colorido pessoal que cada aluno pode dar não só a cada enunciado, mas a uma prova e, ainda, um exame de abrangência nacional. Isso pode desencadear sentimentos diversos e imprevisíveis, como expectativa, euforia, ansiedade, indisposição, etc. Além dessas particularidades singulares de cada um, temos também as diferenças entre as instituições, municípios e estados da federação. É o que podemos observar analisando os dados do Saeb de 2021, como vemos a seguir.

**Figura 4: Distância entre as proficiências médias das escolas rurais e urbanas — 2019 e 2021<sup>10</sup>**



Fonte: Brasil, 2023.

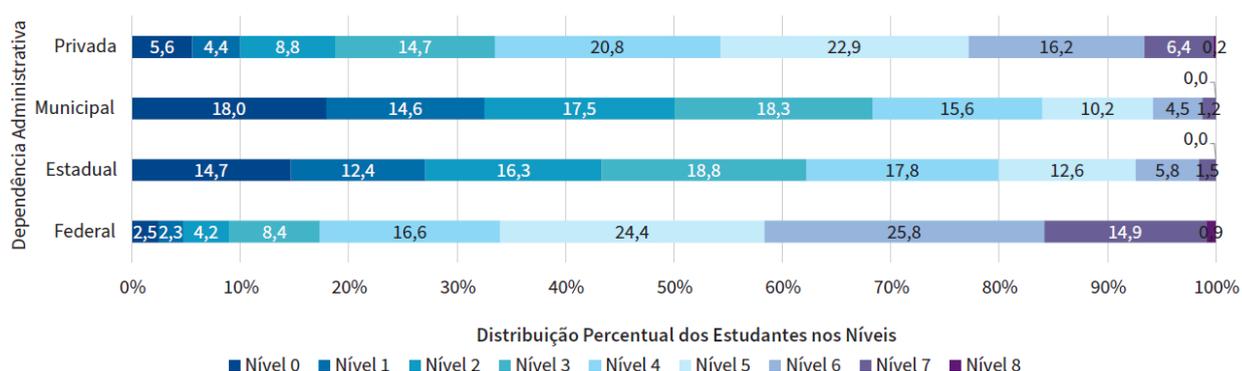
Nessa comparação, percebemos uma queda de 1,9 pontos na média de proficiência das escolas urbanas de 2019 para 2021, ao passo que, nas escolas rurais, o relatório acusa um declínio de 3,5 pontos. Se a diferença entre as escolas urbanas e rurais, em 2019, era de 23,6 pontos na média, em 2021 a

<sup>10</sup> Figura 4. Fonte: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório Saeb 2021 [recurso eletrônico], p. 165. Brasília: Inep, 2023. 278p. Disponível em: <<http://tinyurl.com/muzvtjk6>>. Acesso em: 03 fev 2024.

distância entre elas aumentou 1,6 pontos, chegando a 25,2 pontos da média. Essa diferença merece atenção de estudiosos da educação cujas pesquisas abrangem o tema da educação do campo, pois mesmo que esteja fora do escopo de pesquisa como a nossa, necessitamos dessas informações para observarmos as discrepâncias existentes no nosso complexo sistema de ensino. Santos, Placido e Sobrinho (2022, p. 8) informam, por exemplo, que foi no ano de 2007 que a Prova Brasil passou a avaliar também as escolas rurais, com aplicação da prova para os alunos do 5º ano. Porém, apenas em 2019 as turmas de 9º ano dessas escolas passaram a ser avaliadas, o que demonstra um atraso até censitário mesmo entre nichos e parcelas consideráveis de nossos estudantes e instituições.

Outrossim, uma análise que evidencia os diversos Brasis abrangidos pela Prova Brasil do Saeb é a que diz respeito às esferas pública (municipal, estadual e federal) e privada, englobando escolas rurais e urbanas, de todos os estados da federação e com a maior amostragem possível. A própria distribuição de alunos nas diferentes esferas de administração pode ser observada a seguir.

**Figura 5: Comparativo da distribuição de alunos por nível nas esferas administrativas em 2021<sup>11</sup>**

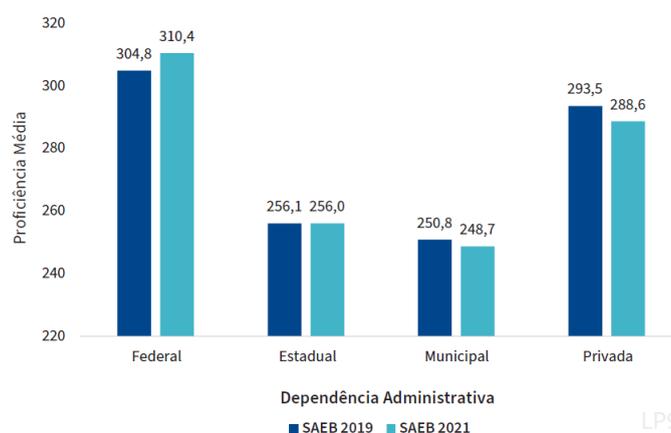


Fonte: Brasil, 2023.

<sup>11</sup> Figura 5. Fonte: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório Saeb 2021* [recurso eletrônico], p. 167. Brasília: Inep, 2023. 278p. Disponível em: <<http://tinyurl.com/muzvtjk6>>. Acesso em: 03 fev 2024.

No gráfico anterior, o relatório aponta a maior concentração de alunos nos três primeiros níveis da escala de proficiência (ou seja, piores médias alcançadas, que compreendem os níveis 0 a 2), consecutivamente, nas redes municipal (50,1%), estadual (43,4%), particular (18,8%) e federal (9%). Em contrapartida, a maior concentração de alunos nos níveis mais avançados (que compreendem os níveis mais altos e de melhor média na Prova Brasil — 6 a 8) está nas esferas federal (41,6%) e privada (22,8%), seguidos da estadual (19,9%) e da municipal (15,9%), em último lugar. Nota-se, portanto, o melhor desempenho de alunos, no geral e respectivamente, nas esferas federal, privada, estadual e municipal. Analisando individualmente as esferas nas duas últimas edições da avaliação, temos:

**Figura 6: Diferença entre as duas últimas aplicações Prova Brasil — Saeb por esfera administrativa<sup>12</sup>**



Fonte: Brasil, 2023.

Observamos que a esfera federal foi a única que apresentou aumento da média de proficiência dos alunos de 2019 para 2021: de 304,8, em 2019, para 310,4 em 2021, uma diferença de 5,6 pontos. As demais esferas apresentaram declínio da média de proficiência ou se mantiveram estancas, como é o caso da rede estadual, que teve queda de 0,1 ponto. A rede

<sup>12</sup> Figura 6. Fonte: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório Saeb 2021* [recurso eletrônico], p. 167. Brasília: Inep, 2023. 278p. Disponível em: <<http://tinyurl.com/muzvtjk6>>. Acesso em: 03 fev 2024.

municipal teve uma queda de 2,1 pontos, enquanto a privada registrou declínio de 4,9 pontos.

Nesse cenário, é curioso observar que a esfera que obteve maior queda na média de proficiência foi a rede privada, principalmente se pensarmos no contexto da pandemia, que prejudicou menos crianças com menos ou nenhum acesso a recursos tecnológicos para aulas em formato não-presencial, quer seja pela disponibilidade de recursos, quer seja pela estrutura da instituição. O que se observa no relatório do Saeb, porém, é a maior acentuação da queda entre 2019 e 2021 na rede privada, embora sua média de proficiência dos estudantes, em Língua Portuguesa, permaneça em segundo lugar, atrás apenas da esfera federal em 2021 (288,6 das escolas privadas ante 310,4 das escolas de administração federal).

É importante também pensar no que fazer com os dados apontados pelo Saeb na escola. Segundo Santos, Placido e Sobrinho (2022, p. 16), “o gargalo das políticas que envolvem a PB [Prova Brasil] consiste nas dificuldades que os professores ainda enfrentam na interpretação dos resultados da avaliação em larga escala” e isso inviabiliza o que seria essencial a partir dos resultados divulgados: promover de forma estratégica intervenções pedagógicas para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos conforme a necessidade pontual das turmas. Isso vai ao encontro do que sinaliza Fernandes (2016) ao destacar a tendência de responsabilizar professores e profissionais da educação. Santos, Placido e Sobrinho (2022, p. 20) observaram por parte dos próprios alunos uma tendência de responsabilizar os professores. Segundo os autores, que realizaram coleta de dados junto aos estudantes, eles “atribuem à avaliação sentidos como *ensinar certo*, de *verificação*; imputando a responsabilidade dos resultados somente à escola e aos docentes, e não se tornando corresponsáveis pelos resultados divulgados” (Santos; Placido; Sobrinho, 2022, p. 20).

Esse *modus operandi* de refletir sobre exames em grande escala buscando culpados ou cravar o que seria uma educação “de qualidade” se mostra uma perspectiva simplista e reducionista que não abarca a dimensão do problema, não dialoga com os diversos envolvidos no processo e estigmatiza ainda mais a aplicação das provas, o trabalho pedagógico com seus resultados

e o desenvolvimento processual dos índices educacionais por parte de todos. Para Santos, Placido e Sobrinho,

As tensões são sentidas e ressignificadas pelos alunos que participam das avaliações em larga escala. Desse modo, o sentido verticalizado de avaliação em larga escala somente mudará quando o tema for colocado em debate pelas instâncias responsáveis por planejar a educação no Brasil, quando outras pesquisas, no mesmo domínio da ciência, retratarem o perigo do entendimento de uma concepção de avaliação em larga escala enviesada, sendo o resultado concebido como sinônimo de uma educação de qualidade (Santos; Placido; Sobrinho, 2022, p. 20-21).

Igualmente entendemos o poder da construção dialógica por via da alteridade e do acolhimento das singularidades como caminho para o desenvolvimento educacional. O trajeto trilhado até o momento por quem pensa administrativa e politicamente a educação no Brasil não tem levado a um caminho promissor. Pelo contrário: a condução do ensino pelas políticas públicas de desenvolvimento e utilização de exames de abrangência nacional, como visto no Saeb, implica, embora tenhamos alcançado a universalização do acesso, em resultados ruins e inúmeras fragilidades causadas pela abordagem ineficaz e irrelevante da sua própria língua materna, orientada para a memorização para provas e pautada pela classificação gramatical descontextualizada. Afora isso, destacamos os problemas a respeito da própria concepção e elaboração das provas com as quais se almeja a verificação da qualidade da educação, um parâmetro de referência ao que seria “educação de qualidade”. Esse conjunto de fatores, da forma como entendemos, aumenta a cada ano a desigualdade e as mazelas sociais.

Em vista disso, na seção 2.2, buscamos olhar de forma mais atenta para o embate entre professor e aluno (e as singularidades de ambos) ao pensarmos na produção textual em sala de aula. Para isso, buscamos refletir sobre o processo a partir dos três momentos envolvidos no ato: a propositura do trabalho pelo aluno, a recepção e subsequente desenvolvimento criativo pelo aluno e a devolutiva do texto pelo professor. Essa reflexão servirá como base para entender a relação dialógica em questão e pensar, a partir do próximo capítulo, possíveis caminhos.

## 2.2 NO CERNE DA QUESTÃO: UM OLHAR SOBRE O EMBATE DISCURSIVO-IDEOLÓGICO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NA AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Costa (2014, p. 59) afirma que o embate ideológico ocorre “por uma questão de identidade dos sujeitos. E o que se depreende do estudo desse embate são práticas linguísticas identitárias”. Trata-se de algo importante: compreender a relevância de considerar o *outro* e a alternância desses sujeitos e seus respectivos universos (a alteridade bakhtiniana) no embate dialógico presente na relação professor *versus* aluno na arena dialógica estabelecida no trabalho com escrita em sala de aula. São três os momentos importantes a se pensar com o objetivo de conduzir o trabalho de produção textual na escola: I) a propositura da produção textual pelo professor; II) o desenvolvimento do texto pelo aluno a partir da recepção pela sua perspectiva e existência únicas e III) a devolutiva com a correção do professor e sua avaliação.

No primeiro momento, o da propositura da produção textual, devemos considerar que o professor possui uma ideia pré-concebida de aluno que não coincide nem com o que o próprio aluno entende sobre si, nem com o que ele é na realidade, tal como vimos em Bakhtin (2019), que analisou a observação que o sujeito faz de si perante o espelho e sua perspectiva sobre e pelo outro. Desse modo, entendemos que o professor seleciona e fornece um texto que deverá ser lido e trabalhado pelo aluno com o entendimento de que ele de fato fará, de que será significativo e de que ele atende aos pré-requisitos para compreender esse texto. Esses pressupostos, entretanto, não necessariamente condizem com a realidade, e essa divergência poderá custar o pleno aproveitamento pedagógico da proposta pelo estudante, comprometendo o segundo momento, que compreende a produção do texto pelo aluno.

Na sequência, nesse segundo momento do processo, o aluno, dotado de singularidade e subjetivamente situado, recebe um texto de seu professor igualmente com ideias pré-concebidas a respeito do material, do objetivo do professor, do seu real interesse na escrita do aluno (chegando a se perguntar se o texto será lido) e de sua capacidade de compreender ou se interessar pelo material. Todos esses aspectos influenciam seu envolvimento e aproveitamento

na atividade proposta, podendo levá-lo a produzir menos ou com pior qualidade pelo inconveniente dessas inúmeras dúvidas, que tem o potencial de o paralisar e impedir que produza.

Por último, depois de realizada a produção textual, ela será corrigida pelo professor, que a recebe novamente com as opiniões pré-estabelecidas do aluno e seu texto: se o aluno é mais ou menos interessado e esforçado, se é um “bom” ou “mau aluno”. Considerando os textos que são realmente lidos e corrigidos pelos professores, essa correção, seja ela devolvida com conceitos ou qualitativamente com comentários, será dotada de um tom axiológico por parte do professor e recebida pelo aluno, com sua bagagem de opiniões e conhecimentos, que poderá recebê-la como positiva ou negativa. Nesse último caso, há maior distanciamento e dificuldade encontrados por parte dos estudantes que rotineiramente dizem não gostar do estudo da língua portuguesa, sua língua materna. A complexa dinâmica da alteridade implica multiatravessamentos dialógicos nesses sujeitos que influenciam e são influenciados pelo outro.

Sobre essa alteridade no embate dialógico, ao pensarmos a relação tensiva entre professor e aluno na sala de aula, Costa apresenta e soma as noções de *ambivalência* e *antagonismo*:

Antagonismo e ambivalência são duas palavras primas que estão no cerne dos confrontos entre sujeitos e instituições. No antagonismo há uma disputa por algo. No caso simbólico, pelos sentidos. A ambivalência, por sua vez, diz respeito a sentimentos contraditórios em relação a algo. Se nos referirmos à questão simbólica, a ambivalência vai se reportar ao *status* dos sentidos pelos quais ocorrem os confrontos. As instituições com seus aparelhos ideológicos produzem uma força centrípeta ‘capaz’ de homogeneizar os sentidos (como algo deve ser) utilizando-se, para tanto, da ideologia (só assim é capaz de haver ordem, assim pode-se assegurar a educação da sociedade...) Na ambivalência, o indivíduo (sujeito) não tem certeza de se a proposta institucional é realmente o melhor para si. De qualquer modo, a fala (institucional) imposta, coercitiva, incomoda o sujeito. O reflexo desse incômodo é o que se faz observar em toda forma de dessacralização, nas reações críticas, irônicas, carnavalescas. O sujeito é relativamente autônomo; capaz de influenciar a instituição, lutar por sentidos, na arena do simbólico” (Costa, 2014, p. 61).

O pesquisador traz à luz dois vocábulos que, embora não propriamente pertencentes às discussões promovidas pelo Círculo, agregam muito sentido

ao os pensarmos pela óptica bakhtiniana do tenso encontro dialógico e dos processos alteritários. Nesse postulado por Costa, o tom com que os sujeitos entram em cena e dialogam, mesmo de forma não premeditadamente antagônica ou ambivalente, é sempre estabelecido pelo embate. A nós interessa esse fenômeno entre as paredes da sala de aula porque temos, de um lado, institucionalmente, o sujeito-professor; do outro, o sujeito-aluno. Esse confronto é complexo e profícuo e, amparando-nos nos estudos bakhtinianos, podemos perceber dois universos que se chocam e, como resultado, nenhum novo mundo se cria, mas ambos se transformam.

Nessa complexa arena escolar, os sujeitos, com suas múltiplas perspectivas, são postos frente a frente. Devemos considerar que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2019, local. 461), “o comportamento linguístico é um indicador claro da estratificação social. Os grupos sociais são diferenciados pelo uso da língua”. Isso vai ao encontro do que postulam Ferrarezi Junior e Carvalho (2015, p. 27) quando afirmam que “todo ato linguístico, a menos que seja um ato fisiológico (como uma alucinação febril) ou de demência, será um ato socioideológico”, ou seja, toda palavra está situada em um processo comunicacional com intenção discursiva e sujeitos efetivamente distintos, únicos, mas envolvidos.

Para esses autores, devemos pensar os processos socioideológicos envolvidos da seguinte forma:

O processo de aprendizagem da escrita e da leitura, nas chamadas sociedades modernas, é cercado de um conjunto bastante marcado de valores socioideológicos que vão desde a ideia de que ler e escrever tornam as pessoas mais inteligentes até as possibilidades reais de ascensão social que o domínio da escrita e da leitura permitem. Falar de valores socioideológicos significa pensar em valores sociais, como o *status* de uma pessoa, por exemplo, e em valores ideológicos, como a visão que essa pessoa tem das coisas que acontecem no mundo (Ferrarezi Junior; Carvalho, 2015, p. 23).

É necessário levar em conta que, nesse contexto e na relação que interessa a este estudo, professor e aluno pertencem a dois universos socioideologicamente distintos: o professor detém o poder e o prestígio pela boa utilização da língua portuguesa padrão, canônica, e ocupa o lugar de quem sabe e ensina; o aluno, por sua vez, está na posição de quem precisa aprender

e corrigir seus “erros” a partir da aprendizagem. Esse famigerado axioma, em que o professor é visto como quem transmite o conhecimento e o aluno quem o absorve passivamente, é tratado por Cauduro em *Escrita e ensino: ecos do discurso pedagógico* como “(...) discurso autoritário e monológico, que caracteriza a instituição escolar e a prática pedagógica dominante” (Cauduro, 2011, p. 33).

O professor de Língua Portuguesa, sobretudo, muitas vezes, dispõe da caneta punitivamente: olhando a partir de uma óptica tradicional, de uma pedagogia diretiva e anacrônica, pode colocar a marca de “boa” ou “ruim” na produção do aluno que se permite ser analisado ao escrever em função de desvios ortográficos. A vinculação de uma nota, nessa perspectiva e caso, quantifica a qualidade da escrita e a capacidade do aluno. O professor é capaz de analisar o registro textualizado pelo aluno em uma redação e promover uma devolutiva por dispor do conhecimento técnico gramatical necessário para tanto, senão de forma verbal, implícita e subentendida para o aluno: o professor pensará algo sobre ele baseado no que escrever em seu texto, e isso pode causar uma ansiedade e resistência à escrita importantes porque, em nossa sociedade, conforme lemos em Ferrarezi Junior e Carvalho (2015, p. 23), há uma imposição do valor de seleção de pessoas de acordo com seu registro linguístico em redação em avaliações como ENEM, vestibulares e redações escolares: as que detém melhor competência linguística “prestam”, enquanto as que possuem dificuldade no registro verbal escrito de acordo com a norma padrão “não prestam”.

Essas redações, conforme os pesquisadores, se tornam o terror de muitos alunos. É o que apontam Ferrarezi Junior e Carvalho:

Isso é tão forte, mas tão forte, que os alunos chegam a confundir o próprio texto consigo mesmos. Quando dizemos que uma redação não está boa, o aluno pensa que estamos dizendo que ele é que não presta. É muito importante separar a redação de quem a escreve: a escrita não é seu próprio autor” (Ferrarezi Junior; Carvalho, 2015, p. 23-24).

Isso coloca um verniz de importância sobre o terceiro momento do trabalho com a produção textual listado no início desta seção: a devolutiva com a correção do professor e sua avaliação. Os alunos, para os autores (Ferrarezi

Junior; Carvalho, 2015, p. 29), muitas vezes, nem estão acostumados a receber a devolutiva das redações que fazem. Segundo os pesquisadores, os professores costumam valorizar apenas a forma, e não o conteúdo. Ou seja: valorizam a norma gramatical e a correção da ortografia, por exemplo, sem verificar saber

O que o aluno sabe, isto é, quais habilidades ele está mobilizando no momento da escrita para dizer o que pretende. Justamente por isso, a redação volta para o aluno cheia de bolinhas vermelhas e rabiscos que ele não compreende, mas sem nenhuma observação sobre o conteúdo que ele tenha tentado expressar em seu texto (Ferrarezi Junior; Carvalho, 2015, p. 29).

Os pesquisadores sinalizam o fato de que, para a maioria dos alunos, a produção textual não tem um objetivo claro que os motive a realizá-las, principalmente se levarmos em consideração a problemática devolutiva dessa escrita:

Os professores só passam os olhos sobre a redação, mas não leem o que eles escrevem. Outros, eles dizem, só dão “visto”, mas sequer passam os olhos sobre os textos. Alguns deles testam essa teoria escrevendo palavrões e provocações aos professores nos textos, coisas que, muitas vezes, não vêm observadas, embora a produção tenha recebido um “vistoso visto” (Ferrarezi Junior; Carvalho, 2015, p. 29).

A propositura de uma produção textual, independentemente do gênero, demarca que a voz do aluno será materializada em um registro verbal passível de análise pelo professor. Para Bakhtin (2022, p. 82), “expressar a si mesmo significa fazer de si mesmo objeto para o outro e para si mesmo”. O dilema da criança ou adolescente em se permitir fazer-se objeto de análise para o outro pode ser tão disruptivo quanto qualquer grande trauma. Além da incerteza do aluno de ter seu texto lido pelo professor, aquele que julga e dará uma sentença sobre a produção, que é confundida com o próprio autor-criança, como vimos. O medo que o aluno pode desenvolver de ser lido “nas entrelinhas” pelo professor ou até pelos colegas de sala, em propostas didáticas que, ao intentarem promover o compartilhamento de enunciados, possibilitam a insegurança e a vergonha.

Para pesquisadores da área da saúde, como Cunha e colegas, a experiência de eventos traumáticos na infância, inclusive os escolares, é uma

das possíveis causas para o aumento do índice até mesmo de comportamentos de caráter depressivo:

As experiências adversas na infância, tal como exposição a acontecimentos traumáticos e vivências de vergonha podem moldar a forma como os adolescentes se percebem a si próprios e aos outros, bem como lidam com as adversidades, podendo aumentar a sua vulnerabilidade para a perturbação depressiva (Cunha *et al.*, 2018, p. 50).

Para as autoras (Cunha *et al.*, 2018, p. 50), um evento que introjete vergonha pode ser definitivo no comportamento social dessas crianças e adolescentes e isso pode impactar até mesmo em sua autoestima. Pensando dessa forma, é possível supor que esse evento pode acarretar em uma dificuldade escolar (como em produção textual) pelo trauma da exposição à vergonha e ao ridículo associados a essa atividade por esse aluno a partir de um gatilho devido a uma vivência traumática em sala de aula em que se sentiu desvalorizado e envergonhado. Não significa que o compartilhamento de enunciados deva ser desencorajado, mas que, em vez disso, tenha o tato e a sensibilidade necessários para enxergar as individualidades e evitar situações que aciem seus alunos e que possam os impelir à introspecção e a associar produção textual a experiências em que suas fragilidades são evidenciadas e feitas de objeto de análise do professor e dos colegas. Paulo Freire coloca em destaque a importância de sentimentos como este no processo de ensino-aprendizagem. Para o patrono da educação brasileira, o que importa é “a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem” (Freire, 2013, p. 45).

Segundo Cauduro (2011, p. 137), o sujeito-aluno, responsável socialmente pelo texto na escola, produz o seu discurso “identificando-se a memórias discursivas, cujas marcas são impressas na superfície discursiva”. A pesquisadora frisa ainda alguns elementos da língua pelos quais essas marcas são deixadas, na superfície materializada no texto, como é o caso dos adjetivos, dos modalizadores e dos termos avaliativos (Cauduro, 2011, p. 139). Essas marcas, além das constituídas e empregadas pelos sentidos, são suas impressões de individualidade do sujeito performando linguisticamente por

enunciados de tipos relativamente estáveis, os gêneros discursivos (Bakhtin, 2022).

Essa performance, plena em subjetividade, expõe os alunos perante o *outro* posto em evidência em sua perspectiva, seja esse *outro* o professor ou um colega. Como reflete Cauduro (2011, p. 142), “os sentidos não são colados às palavras, essas são relativas, pois dependem do ponto de vista de quem fala, da ideologia, da cultura e de quem enuncia”. Dessa forma, entendemos que os alunos constroem sentidos singularmente a partir de sua perspectiva, e que não há um entendimento e uma construção de sentidos e conhecimento hegemônicos na sala de aula: se houver 20 alunos, serão 20 perspectivas singulares. Medviédev concebia importantes apontamentos nesse sentido:

É impossível compreender um enunciado concreto sem conhecer sua atmosfera axiológica e sua orientação avaliativa no meio ideológico. Pois aceitar um enunciado não significa capturar seu sentido geral como capturamos o sentido da “palavra de dicionário”. Entender um enunciado significa entendê-lo no contexto da sua contemporaneidade e da nossa (caso elas não coincidam). É necessário compreender o sentido do enunciado, o conteúdo do ato e a realidade histórica do ato em sua união concreta e interna. Sem tal compreensão, o próprio sentido estará morto, tornar-se-á um sentido de dicionário, desnecessário. A avaliação social determina todos os aspectos do enunciado, penetrando-o por inteiro, porém, ela encontra a expressão mais pura e típica na entonação expressiva. A entonação expressiva que dá cor a cada palavra do enunciado reflete sua singularidade histórica diferente da entonação sintática que é mais estável. O caráter expressivo é determinado não pelo esquema lógico do sentido, mas por toda sua plenitude e integridade individual, e por toda sua situação concreta e histórica” (Medviédev, 2012, p. 185).

Esse aluno deve ser entendido, assim, sempre de forma situada, dotado de atravessamentos e influências não só do *outro*, como de sua realidade axiológica, sociocultural. É sobre isso que reflete Medviédev a partir do *enunciado*. Se nos comunicamos via enunciados, os sentidos desses enunciados dependem de nossa posição no mundo e devem dizer mais sobre nós e o *outro* do que a superfície linguística materializada.

Igualmente, assim como o aluno, como salienta Cauduro, “o professor é constituído por uma heterogeneidade de discursos que marcam sua posição-sujeito-professor, processo no qual, em dado momento, há primazia de um discurso pedagógico sobre o outro” (Cauduro, 2011, p. 217). Suas aulas não tendem a ser iguais de um ano para o outro, pois sua própria reflexão

pedagógica e seu conhecimento não são os mesmos a cada novo dia. Esse sujeito é constituído no encontro com o outro, aprendizados, colegas, alunos, etc., no embate discursivo-dialógico.

Tendo em vista a fragilidade no desenvolvimento das habilidades previstas para o componente curricular de Língua Portuguesa evidenciados pelo estudo a partir do relatório Saeb e a reflexão sobre a desafiadora relação entre professor e aluno e o trabalho em sala de aula, passemos agora a uma reflexão sobre possíveis caminhos para o professor e o trabalho com produção textual a partir da perspectiva dialógica-discursiva bakhtiniana.

### 3 POSSÍVEIS CAMINHOS PARA UM ENSINO EFETIVO PELOS GÊNEROS DISCURSIVOS: UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Em se tratando de práticas com texto em sala de aula, qualquer estudante universitário do primeiro ano da graduação em Letras já se ocupou teoricamente das concepções de *gêneros discursivos* (ou *gêneros do discurso*) e *gêneros textuais*. Porém, ainda assim, eles são tomados como equivalentes de forma equivocada mesmo no planejamento pedagógico de professores de Língua Portuguesa. Mas, então, o que são os gêneros do discurso e os gêneros textuais e qual é a diferença entre eles? Afinal, a proposta avaliada por esta pesquisa como possível caminho para o trabalho com produção textual em sala de aula passa inicialmente pelos gêneros discursivos entendidos pela perspectiva de Bakhtin e o Círculo.

Os gêneros do discurso, ou gêneros discursivos, são abordados por Medviédev em *O método formal nos estudos literários* (2012). No texto, o intelectual apresenta os gêneros da seguinte maneira:

O gênero é uma forma típica do todo da obra, do todo do enunciado. Uma obra só se torna real quando toma a forma de determinado gênero. O significado construtivo de cada elemento somente pode ser compreendido na relação com o gênero. Se o problema do gênero, como problema do todo, tivesse sido oportunamente colocado pelos formalistas, então, eles não poderiam, de modo algum, atribuir um significado construtivo autônomo aos elementos abstratos da língua. O gênero é uma totalidade típica do enunciado artístico, e, ainda, uma totalidade essencial, acabada e resolvida (Medviédev, 2012, p. 193)

Sua avaliação sobre os gêneros do discurso vai ao encontro da postulação de Bakhtin (2022) sobre o termo, entendendo-os como forma típica do enunciado. Medviédev abordou o tema a partir da literatura em um diálogo com os formalistas russos, cujas filosofia e teoria foram de importante repercussão no século XX e com quem Medviédev e outros importantes intelectuais do Círculo dialogam.

Já Bakhtin, em seu ensaio *Os gêneros do discurso* (2022), centraliza a importância do enunciado:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e 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 dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional (Bakhtin, 2011, p. 261).

O pensador consolida, assim, a noção de gêneros do discurso com o que passa a ser a referência na linguística até hoje: a de grupos de enunciados com afinidade composicional, de finalidade e uso específico da linguagem conforme a necessidade humana para a comunicação por meio deles. Para Bakhtin, outro aspecto importante é que “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (Bakhtin, 2011, p. 262); os gêneros do discurso formam um repertório que “cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo [da atividade humana]” (Bakhtin, 2011, p. 262) — o que faz com que os gêneros, então, estejam em constante mudança e adaptação às necessidades comunicativas humanas.

Ainda segundo Bakhtin, “não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado” (Bakhtin, 2011, p. 263). Ele frisa com isso uma heterogeneidade de gêneros discursivos a partir dos diferentes campos de utilização da comunicação pelas distintas atividades humanas: “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (Bakhtin, 2022, p. 12).

Atualmente, pesquisadores da linguagem, como Guimarães, Brisolara e Sobral (2020, p. 507), chamam a atenção para o fato de que os gêneros do discurso “não se reduzem apenas ao texto que os realizam materialmente, mas o que os define é o *projeto de dizer* do locutor e as relações enunciativas que se estabelecem em determinado contexto de enunciação”. Isso significa que a pura definição conceitual e terminológica *gênero do discurso* não encerra a importância de um texto de acordo com a sua classificação e “enquadramento” em determinado gênero, mas sim pela *intenção discursiva* do locutor desse texto: por que ele o produziu, em que contexto, com qual objetivo, com que

concepção de leitor ele contava e com quem interagira nessa relação dialógica, mesmo que inferida.

Essa compreensão de que *gêneros do discurso* é mais abrangente que *gêneros textuais* e que contempla de forma adequada as diversas materializações do enunciado a partir do contexto e da intenção discursiva de origem, ou, como dito, do projeto de dizer do locutor, inclusive os gêneros referentes ao diálogo cotidiano. Sobral sugere, no seu estudo *Um diálogo bakhtiniano com L. A. Marcuschi* (2007), o uso do termo *tipos de textualização* em vez de gêneros textuais:

Venho tentando demonstrar em diversos trabalhos que a designação “gêneros textuais”, caso se refira apenas ao aspecto lingüístico estrito, podem ser melhor entendidos como “tipos de textualização”, o plano do “local”, ainda que vital, achando-se subsumidos aos “gêneros discursivos” propriamente ditos, que têm amplitude “global”, incorporando tanto os textos como os discursos, no âmbito das esferas de atividade, componente essencial do conceito de gênero (Sobral, 2007, p. 2106).

Segundo o autor (Sobral, 2007, p. 2106), o termo gêneros textuais não engloba discursos por considerar que nos comunicamos através de tipos relativamente estáveis de enunciados, ou seja, gêneros discursivos (Bakhtin, 2022). Por isso, assim como Sobral, consideramos que o termo *gêneros textuais* não leva em consideração o ambiente dialógico em que o enunciado está inserido, ao contrário de *gêneros do discurso/discursivos*. Em outras palavras, como frisa Costa (2010, p. 10) em sua reflexão sobre os gêneros, “tomamo-los não mais como textos que se diferenciam pelas características estritamente linguísticas, ou pelas observações de sua materialidade e de suas sequências discursivas”.

Trata-se menos, metaforicamente, de um sistema de caixinhas onde um texto possa ser inserido, etiquetado definitivamente como gênero X, Y ou Z do discurso, o que é muito mais próximo da concepção de gênero textual, como veremos, e menos de um sistema complexo de gradação multicolorida, com escala e repercussão variadas de gêneros (metaforicamente cores) a partir do “projeto de dizer” do locutor, aspecto defendido por Bakhtin. Para o filósofo da linguagem, “as unidades basilares da língua, das quais se constitui nosso discurso, têm como objetivo o *outro* dos nossos pensamentos” (Bakhtin, 2022,

p. 144). Assim, esse projeto de dizer sempre levará em consideração o outro; é nele e no heterodiscurso, nas inúmeras vozes que atravessam a constituição do sujeito e do seu discurso, que se pauta a teoria dialógica, como vimos.

Afinal, Bakhtin pensava os gêneros a partir de dois grandes grupos que, em vez de se diferenciar pela exclusão do outro, definem-se pela possibilidade de hibridização: determinados gêneros, mais complexos, constituem-se da presença de outros, mais simples, e nós os utilizamos entre os diferentes gêneros do discurso conforme nossa necessidade em situações concretas de uso nas relações dialógicas que se impõem e seus contextos e peculiaridades; trata-se da consagrada diferenciação entre os gêneros primários e secundários, textualizada em *Os gêneros do discurso*. Segundo o pensador russo,

Os gêneros discursivos secundários (complexos — romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente o escrito) — ficcional, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (Bakhtin, 2022, p. 15).

Bakhtin observa, assim, a principal e essencial diferença entre os gêneros discursivos primários e secundários, ao considerar que “não se trata de uma diferença funcional” (Bakhtin, 2022, p. 15), isso porque “a língua passa a integrar a vida por meio de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (Bakhtin, 2022, p. 16-17) e, da mesma forma, certos gêneros primários integram os secundários, os complexificam e enriquecem.

Estudiosos, como Bezerra (2022), interpretam e elaboram reflexões a respeito dos estudos bakhtinianos e contribuem com a compreensão sobre os gêneros: podemos entender esses gêneros primários ou simples como “todas as inúmeras modalidades do diálogo e comunicação do dia a dia na atividade concreta e cultural, bem como no simples convívio dos homens” (Bezerra, 2022, p. 158). Já sobre os gêneros secundários, o pesquisador arremata dizendo que “são os gêneros literários propriamente dito, mas Bakhtin inclui nesse rol também as pesquisas científicas de toda espécie e os grande

gêneros publicísticos (isto é, voltados para a crônica política e cultural do dia a dia, da atualidade em formação)” (Bezerra, 2022, p. 158). O estudioso salienta, como Bakhtin, que “esses gêneros, especialmente o romanesco, incorporam e reelaboram diversos gêneros primários que se constituíram na comunicação discursiva imediata”.

A interação entre os gêneros primários e secundários observada por Bakhtin conduz a uma perspectiva em que o enunciado é o ponto de partida para qualquer reflexão. Para o autor, “em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), isto é, dos diversos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2022, p. 16).

Na mesma toada, para a linguista e estudiosa Maria Martins, no artigo de divulgação dos dados parciais de seu pós-doutorado em linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar — São Paulo) intitulado *Hibridismo e plasticidade na constituição dos gêneros do discurso* (2009),

As construções sintático-semânticas presentes em cada texto denunciam, continuamente, a presença de novos gêneros em construção. Nessa constatação, se é fato que podemos determinar a passagem dos gêneros primários para os secundários na linha de evolução filogenética, essa transição não pode ser tão simples na prática cotidiana dos gêneros do discurso, uma vez que será possível surpreender elementos característicos dos gêneros primários em uso nos gêneros secundários — *mesmo porque, conforme vimos, estes se constroem pela assimilação daqueles* (Martins, 2009, p. 37-38. Grifo nosso).

Essa reflexão retoma a influência que os gêneros do discurso exercem uns sobre os outros, constituindo-se e assimilando-se naturalmente, sem perder de vista, em nenhuma hipótese, a necessidade comunicacional que orienta o uso desses gêneros. Conforme lemos nos estudos de Guimarães, Brisolara e Sobral (2020, p. 508), “sempre que enunciamos, temos um objetivo a ser alcançado com nosso dizer e nos dirigimos a alguém em determinado contexto. Mesmo no discurso interior, ainda assim há uma relação entre o eu e o outro com quem argumentamos, pontuamos, refutamos ou aceitamos seus argumentos”. Esses pesquisadores evidenciam outra vez, retomando o “projeto de dizer”, que os gêneros do discurso nascem de relações dialógicas e atendem às necessidades comunicacionais dos falantes, sempre situados em

determinado contexto de comunicação (Guimarães; Brisolara; Sobral, 2020, p. 509). É isso que os autores discutem ao buscarem as bases dos *gêneros discursivos* na teoria dialógica do Círculo de Bakhtin:

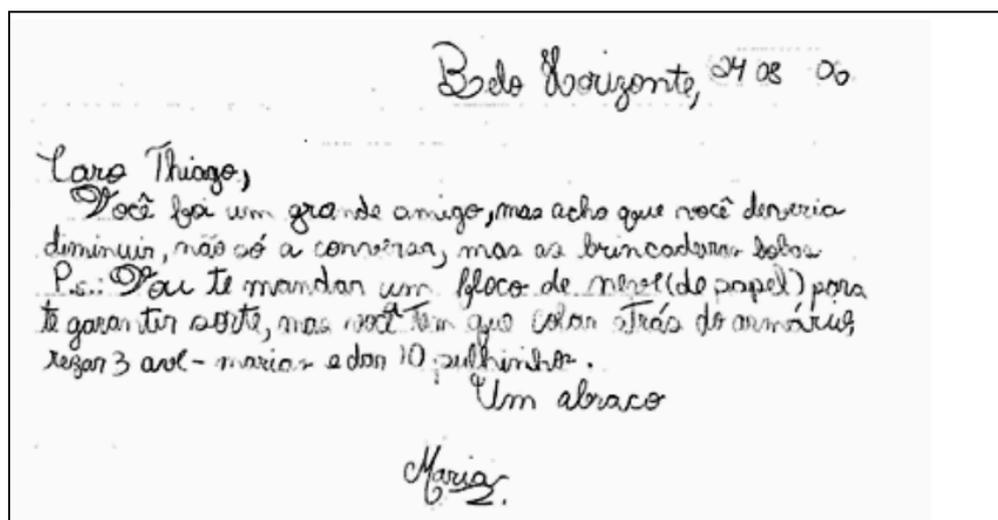
O termo *gêneros do discurso* advém da teoria dialógica da linguagem, de Mikhail Bakhtin, como um dos aspectos abordados pelo filósofo russo em sua filosofia da linguagem. O autor descreve o sujeito discursivo, constituído pelo outro, através das relações que se estabelecem via linguagem com esse outro. Portanto, mediante a relação entre o “eu” e o “outro” é que se dá a dialogicidade da linguagem constitutiva do ser (Guimarães; Brisolara; Sobral, 2020, p. 508. Grifo nosso).

Assim, se o sujeito bakhtiniano é atravessado pelo outro em sua constituição, não poderíamos esperar algo diferente para a constituição dos próprios gêneros do discurso — atrelados à língua pensada a partir do seu uso e da necessidade do locutor e interlocutores, que os utilizam de forma fluida e ininterrupta de acordo com a demanda interacional do momento: seja uma conversa cotidiana, uma mensagem de Whatsapp, um e-mail ou um telefonema.

Dito de outra forma, “não é o texto que define o gênero, embora o realize materialmente, mas o projeto enunciativo do locutor, em termos das esferas de atividade. No entanto, é bastante comum confundir gênero e texto, de modo que se acredita que os gêneros já têm pré-definidas suas formas textuais” (Guimarães; Brisolara; Sobral, 2020, p. 510). Assim também aponta Martins para o fato de que “no uso cotidiano que fazemos da linguagem, estamos continuamente transitando entre diferentes estilos verbais, entre formas diferentes de referenciação, em tal medida que a própria determinação do gênero em uso pode tornar-se problemática” (Martins, 2009, p. 38).

Com a realização dos gêneros como primários ou secundários prevista por Bakhtin, como lemos anteriormente, podemos verificar em Coscarelli (2007, p. 80) uma representação da concepção bakhtiniana de que certos gêneros compõem outros por meio do exemplo de um bilhete solicitado por uma professora em uma aula de Língua Portuguesa:

**Figura 7: Hibridização dos gêneros discursivos<sup>13</sup>**



Fonte: Coscarelli, 2007.

Transcrevendo-o, temos:

Belo Horizonte, 24 08 06

Caro Thiago,

Você foi um grande amigo, mas acho que você deveria diminuir, não só a conversa, mas as brincadeiras bobas

P.S.: Vou te mandar um floco de neve (de papel) para te garantir sorte, mas você tem que colar atrás do armário, rezar 3 ave-marias e dar 10 \*pulhinhos.

Um abraço

Maria.

(Coscarelli, 2007, p. 80).

Trata-se de um bilhete de uma aluna em que, embora presentes características prototípicas do gênero carta (local e data, saudação, despedida e assinatura), consta também uma característica bastante elucidativa do gênero bilhete em função da forma direta e objetiva com a qual Maria comunica a situação ao seu interlocutor, Thiago. O manuscrito reflete também a abordagem de Martins (2009) a respeito da impossibilidade de enquadrar certos gêneros discursivos em uma pretensa classificação.

<sup>13</sup>COSCARELLI, Carla Viana. Gêneros textuais na escola. In: *Revista Veredas*, v. 11, n. 2 — Programa de Pós-Graduação em Linguística. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2007, p. 78-86.

Como, então, se ater em sala de aula novamente a questões formais para trabalhar gêneros do discurso, cobrando que os alunos identifiquem características e nomeiem um gênero que, muitas vezes, dialoga com vários outros, evidenciando o caráter de hibridização? Podemos ressaltar ainda os diversos poemas em prosa de Drummond: deixam de ser poemas? Um aluno conseguiria identificá-lo como poema, ou buscaria uma construção em versos, ignorando todas as construções imagéticas e a literariedade de ritmo e conteúdo em um desses poemas em prosa, definindo-o como outro gênero?

Por isso, não devemos admitir que o olhar em sala de aula se volte pura e simplesmente, novamente, à classificação descontextualizada de situações comunicacionais concretas, dotadas de subjetividade e atravessadas por questões de alteridade do *eu* e do *outro*, de Bakhtin. Coscarelli enfatiza que esse não é o caminho:

Não podemos entender que agora vamos ensinar nossos alunos a ler e produzir diferentes gêneros textuais fora de qualquer situação comunicativa. Gênero não deve ser matéria a ser dada ou conteúdo a ser cumprido. Nossos alunos não precisam ficar classificando textos em gêneros nem saber de cor as características de todos os gêneros textuais [...]. A idéia de trabalhar com os gêneros na escola surgiu da necessidade de trazeremos o contexto (Coscarelli, 2007, p. 81).

Ou seja: antes de reforçarmos a equivocada tradição de mera classificação, devemos propiciar, em sala de aula, situações concretas de uso e contextos bem definidos. Como salienta Marcuschi, “usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidos por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (Marcuschi, 2002, p. 23). Por isso adotamos, no escopo desta pesquisa, gêneros do discurso/discursivos em vez de gêneros textuais: pelo ambiente cronotópico que considera o projeto do dizer (a intenção discursiva), a alteridade, as relações tensivas e dialógicas que estão implicadas nessa última concepção.

Nesse sentido, também para Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, é preciso levar em consideração o lugar de onde o aluno fala, lê e compreende um enunciado ao abordar o texto. Para as pesquisadoras da aquisição da

linguagem escrita e da leitura, em uma pesquisa conduzida e relatada no livro *Psicogênese da língua escrita* (2008),

O fato de que nossas perguntas [na pesquisa desenvolvida] exigiram uma forma especial de *identidade* não nos havia ocorrido antes. De que se trata? Para nós, adultos, resulta óbvio que, se partirmos da oração “papai chuta a bola”, quando perguntamos se “papai” está escrito, referimo-nos, forçosamente, ao mesmo “papai” de “papai chuta a bola”. Da mesma maneira, quando partimos de “a menina come um caramelo” e perguntamos se “menina” ou “caramelo” estão escritos, parece-nos óbvio que se trata da mesma menina e do mesmo caramelo de que falamos antes. Mas isso é óbvio para todos os níveis? As crianças que estamos analisando pareceram sugerir-nos que para elas não é óbvio. “Caramelo” não está escrito; porém, está “a menina come um caramelo”, e uma coisa não se deduz da outra, pois quando isolamos um elemento da mensagem oral e o apresentamos como uma palavra fora do contexto, mudamos de alguma maneira a sua significação. “Caramelo”, sem o resto, é provavelmente o nome, a etiqueta, enquanto que o “caramelo” de “a menina come um caramelo” é um caramelo singular que está numa relação também singular com “a menina” em questão (Ferreiro; Teberosky, 2008, p. 139-140).

Elas consolidam no campo da educação o que a filosofia da linguagem bakhtiniana já reverbera desde o século XX: não só as relações entre os sujeitos, como também as suas singularidades são preponderantes na efetividade da produção e compreensão de enunciados, pois essas relações tensivas e constitutivas são firmadas e reforçadas dialogicamente.

No mesmo sentido, para Todorov (2018, p. 69), os gêneros do discurso não se atêm a uma ideia metadiscursiva: “é porque os gêneros existem como uma instituição que eles funcionam como ‘horizontes de espera’ para os leitores e ‘modelos de escritura’ para os autores”. Para o teórico, essas duas vertentes constituem a relevância histórica da noção de gêneros do discurso: sua importância e função para quem lê e para quem os escreve. E tratamos, assim, do essencial ao falarmos da concepção de gêneros discursivos: “a definição histórica atestada por propriedades discursivas” (Todorov, 2018, p. 70), que funcionam como um norte para o entendimento e escritura de textos identificados como um ou outro gênero.

O autor observa também o caráter sociológico dos gêneros. Para Todorov (2018, p. 70), os valores sociológicos do momento definem os gêneros do discurso. Por isso a existência e predominância de gêneros varia de acordo com a ideologia e a época:

Pelo viés da institucionalização, os gêneros se comunicam com a sociedade onde eles ocorrem (...) cada época tem seu próprio sistema de gêneros que está relacionado com a ideologia dominante etc. Assim, como qualquer instituição, os gêneros realçam os traços constitutivos da sociedade à qual pertencem (Todorov, 2018, p. 70).

E é por essa relação constitutiva que os gêneros atendem à singularidade, recebendo, no uso, um tom valorativo (axiológico), um colorido de significado especial e específico de cada falante e interlocutor. Segundo Bakhtin (2011, p. 265), “todo e qualquer enunciado — oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva — é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual”. Isso não significa, porém, conforme o autor, que absolutamente todos os gêneros do discurso têm a mesma liberdade e plasticidade para adaptação e subjetivação: os gêneros mais propícios a isso são os da literatura de ficção e os menos favoráveis são os que requerem padronização, como documentos e ordens militares, por exemplo.

Para além da mera classificação, passemos à outra reflexão essencial nesta pesquisa: as diferenças substanciais entre as noções de *gêneros discursivos* e *gêneros textuais* e a frequente confusão envolvendo-as. Como afirmam Guimarães, Brisolara e Sobral, no estudo *Gêneros textuais e/ou gêneros do discurso? Um olhar da perspectiva dialógica da linguagem sobre o gênero* (2020),

É bastante comum encontramos, em diversos estudos, o conceito “gêneros textuais” como um equivalente para “gêneros do discurso”, como se fossem sinônimos. Ora leem-se gêneros textuais, ora, gêneros do discurso e/ou gêneros discursivos. Essa não é uma questão clara para muitos pesquisadores, que acabam por entendê-la como uma simples questão conceitual, ou mesmo de ordem vocabular (Guimarães; Brisolara; Sobral, 2020, p. 507).

Assumindo essa frequente confusão, é indispensável partirmos da diferenciação desses conceitos para pensarmos o trabalho com o texto em sala de aula. É necessário ainda concordar com os autores quando afirmam que “em se tratando de linguagem, sabe-se que ela é responsável por instaurar a realidade e que, portanto, não se pode pensá-la a partir de uma perspectiva

puramente conceitual. Não existem sinônimos perfeitos, uma vez que a cada novo enunciado inauguram-se novos sentidos” (Guimarães; Brisolara; Sobral, 2020, p. 507). Por isso, em vez de ser categórico e separar conceitos de forma mecanizada e sem outra motivação, buscamos diferenciar esses dois termos com o intuito de repensar o caminho pedagógico a ser seguido no planejamento das aulas de Língua Portuguesa ao trabalhar com textos e a concepção de gêneros.

Para os pesquisadores (Guimarães; Brisolara; Sobral, 2020, p. 506), esse debate se popularizou a partir da orientação normativa dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ou PCNs (Brasil, 1998), para que o ensino de Língua Portuguesa se pautasse no trabalho com os gêneros. Contudo essa popularização não garantiu, ainda segundo os autores, uma unanimidade por parte dos estudiosos da linguagem sobre o assunto, com divergências teóricas bem consistentes. Por isso, estudiosos indicam que é necessária “uma discussão bem mais complexa do que se imagina, pois envolve um entendimento aprofundado a respeito da abordagem dialógica da linguagem, de onde se originam os estudos de gêneros” (Guimarães; Brisolara; Sobral, 2020, p. 507).

Ao encontro disso, Faraco (2009, p. 15) pontua que “houve uma banalização de termos como diálogo, interação e gêneros do discurso, retirados do vocabulário do Círculo, mas claramente despojados de sua complexidade conceitual”. Sobre *gêneros do discurso*, especificamente, Di Fanti e Barbosa sinalizam que esse desgaste que o termo sofreu ao longo dos anos o reduziu por uma lógica formalista, excluindo o que consideram essencial: “a fundamental inter-relação constitutiva [de] importantes elementos com as questões discursivas” (Di Fanti; Barbosa, 2020, p. 185):

Apesar de ser um constructo de muita relevância para pensarmos a pesquisa e o ensino de línguas, o desgaste vinculado ao conceito de gêneros está relacionado, muitas vezes, por abordagens que o reduzem aos aspectos estritamente textuais, isto é, trabalham apenas os elementos linguísticos de sua constituição, desconsiderando, portanto, a fundamental inter-relação constitutiva desses importantes elementos com as questões discursivas (Di Fanti; Barbosa, 2020, p. 185).

Se Bakhtin defende que “o pensamento criativo, original, investigativo, que não se afasta da riqueza e da complexidade da vida, não é capaz de se desenvolver nas formas da linguagem impessoal, uniformizada, não metafórica, abstrata e livresca” (Bakhtin, 2019b, p. 42-43), isso afasta a possibilidade de se trabalhar textos focando estritamente em questões linguístico-composicionais e gramaticais, bem como qualquer concepção positivista de fórmulas milagrosas, formalistas e produções textuais engessadas cuja análise se reduza às questões formais de determinado gênero em questão. Nesse sentido, a intenção discursiva do projeto do dizer, a interpretação do que busca comunicar o enunciado, a interpretação das marcas de valor do falante/enunciados e a subjetividade do leitor, ouvinte e compreendedor devem ocupar um espaço de destaque. Afinal, seguindo Bakhtin (2019b, p. 23), “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo”.

Há concordância por parte de Coscarelli (2007, p. 81) ao enfatizar que, depois de pesquisadores e professores entrarem em um certo acordo de que a memorização da nomenclatura gramatical tradicional não contribuía para a aprendizagem da língua, passou-se a apostar as fichas nos gêneros do discurso, como se, ao decorar determinadas características formais (de lógica prescritivista novamente), o aluno pudesse melhor identificar e fazer uso desses gêneros.

Costa, no mesmo estudo, reforça que a noção de gênero discursivo está ligada à prática sócio-histórica: é instrumento de mediação entre o sujeito e o mundo (Costa, 2010, p. 11). Desse modo, os gêneros discursivos se inscrevem em uma posição, dentro da sala de aula, não somente central — ao prever que ela garante a intervenção social e uma mediação entre o sujeito e o mundo —, mas emancipatória, porque, para Bakhtin, “não há nem pode haver, por assim dizer, um monólogo absoluto, ou seja, não endereçado a ninguém, uma expressão puramente individual de um pensamento para si mesmo” (Bakhtin, 2022, p. 118). Tal compreensão pressupõe validar o outro de seu lugar de mútua constituição com o eu no processo discursivo-ideológico;

pressupõe validar o aluno e levá-lo em consideração na elaboração, desenvolvimento e avaliação da aula e das aprendizagens.

Trata-se de uma perspectiva emancipatória, também, por dar ao falante a *liberdade* de agir sobre o tipo de enunciado em questão e, no ambiente dialógico em que esse enunciado se concretiza, com ele comunicar-se com proficiência conforme sua demanda. Esse olhar contempla o outro, e não o invalida ou apaga, por considerar a sua posição de agente sobre o enunciado, seja ele de qual gênero discursivo for. O ambiente dialógico, portanto, permeia o estudo dos gêneros discursivos, uma vez que contempla, no universo do texto, as relações tensivas dos interlocutores envolvidos no processo.

É importante levar em consideração que se, de um lado, Bakhtin (2022) postula que os gêneros do discurso são tão incontáveis quanto as atividades humanas e que eles são modificados à medida em que assimilam valores, redefinindo-se conforme a necessidade, de outro, há uma tendência e o ímpeto de se querer “catalogar” os conhecimentos e termos de modo a querer enquadrar os textos estudados em sala de aula nesse ou naquele gênero do discurso. Nesse sentido, se os gêneros são incontáveis e bastante dinâmicos, por onde começamos quando se trata de produção textual na escola?

Ferrarezi Junior e Carvalho (2015, p. 42) argumentam que, mesmo na alfabetização, o ensino não deve se reduzir ao reconhecimento de letras, sílabas, palavras e pequenas frases: para os autores, todo o processo de aprendizagem deve partir de um texto base, seja ele oral ou escrito, que seja a ferramenta da aprendizagem, em torno do qual todas as outras situações de aprendizagem orbitem. Concordando com os autores, argumenta Irandé Antunes:

Palavras e frases isoladas, desvinculadas de qualquer contexto comunicativo, são vazias do sentido e das intenções com que as pessoas dizem as coisas que têm a dizer. Além do mais, esses exercícios de formar frases soltas afastam os alunos daquilo que eles fazem, naturalmente, quando interagem com os outros, que é “construir peças inteiras”, ou seja, *textos* com unidade, com começo, meio e fim, para expressar sentidos e intenções (Antunes, 2018, p. 26).

Nota-se, na análise dos autores, a essencialidade de trabalhar a língua em sala de aula a partir de situações concretas e contextualizadas de

comunicação, próximas da realidade do aluno e de suas necessidades comunicacionais reais, focalizando textos em seus respectivos usos e intenções discursivas. Ao focar em textos, porém, é comum para o professor esbarrar em questões importantes, como a dos gêneros.

Pensando nisso, devemos nos atentar para o fato de que os textos escolhidos para o trabalho em sala de aula são prototípicos, mais ou menos representativos de determinados gêneros, que podem estar atravessados por outros gêneros discursivos, como no bilhete utilizado por Coscarelli (2007, p. 80). É necessário que o professor compreenda essa plasticidade dos gêneros tanto para escolhê-los, como para conduzir as aulas e a correção das atividades, ilustrando, reforçando e conscientizando os alunos de que os gêneros do discurso são essas “formas relativamente estáveis e típicas da construção do todo” (Bakhtin, 2011, p. 282). Para o filósofo russo, “quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação” (Bakhtin, 2011, p. 285).

Se, conforme visto em Bakhtin, é preciso conhecer e dominar os gêneros para poder utilizá-los com autonomia e proficiência, faz-se necessário, nessa perspectiva, compreender os gêneros materializados como *texto* ao pensar em produção textual. Não limitar o trabalho de escrita na sala de aula seria indispensável de acordo com essa visão bakhtiniana, sendo imperativo trabalhar não somente textos dissertativo-argumentativos engessados em “redações escolares” como de costume, mas inúmeros outros inseridos em situações comunicacionais concretas do dia a dia dos alunos — levando-os a refletir e melhor empregar formalmente aquilo que já fazem de forma proficiente na oralidade o tempo todo, que é se comunicar; trata-se de oportunizar um ambiente de criação textual para suprir uma demanda do aluno e, manipulando sua língua materna, desenvolver as habilidades junto ao gênero discursivo em questão.

Segundo Ferrarezi Junior e Carvalho (2015, p. 77),

Ensinar a escrever na escola requer uma boa dose de planejamento. Tal planejamento envolve prever o que se pretende ensinar e quando

isso acontecerá: quais gêneros de texto vão ser ensinados, quais habilidades meus alunos terão de desenvolver, qual grau de autonomia meu aluno deverá adquirir, em que momentos haverá a aula para essas aprendizagens ocorrerem e tudo o que esse processo envolve.

É complexa a reflexão necessária por parte do professor ao planejar a produção textual para a sala de aula. Além dos inúmeros fatores para se considerar em qualquer plano de aula, como perfil da turma e dos alunos da comunidade, da faixa etária, das singularidades dos sujeitos e do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, há fatores inerentes à produção textual cuja responsabilidade fica a cargo do professor de Língua Portuguesa, como escolher, tecnicamente, entre diversas opções, o gênero discursivo a ser estudado, conforme representação pela tabela a seguir, dos autores Ferrarezi Junior e Carvalho (Figura 8). Porém, é custosa essa tarefa para o professor. De acordo com Di Fanti e Barbosa,

De um lado, ele lida com a necessidade de administrar uma gama de conteúdos que lhe são impostos pelas orientações institucionais, os quais devem ser seguidos e têm de ser vencidos em um curto espaço temporal. De outro lado, precisa também administrar o conflito entre a metalinguagem que será repassada aos estudantes e as questões estilísticas que envolvem os processos de produção de sentidos na linguagem, buscando encontrar um equilíbrio necessário entre ambos os aspectos (Di Fanti; Barbosa, 2020, p. 186).

As autoras apontam para o que muitos educadores sentem na prática: o aumento das atribuições burocráticas diárias dos professores, uma BNCC inchada e impraticável, além de toda a demanda de costume para professores que trabalham com a escrita em sala de aula: planejar, aplicar, avaliar, retomar e retextualizar (o que repete o ciclo e demanda ainda muitas horas de trabalho, na maioria das vezes em casa).

**Figura 8: Escolha dos textos para a sala de aula<sup>14</sup>**

<b>Escolhas a fazer para a construção de um texto não literário</b>				
Meio ➡	Nível de linguagem ➡	Formato/gênero do texto ➡	Maneira de construir o texto (tipo) ➡	Nível de tratamento do conteúdo ➡
Oral? Escrito?	Muito informal? Informal? Mediamente formal? Muito formal?	Artigo? Aviso? Ata? Bilhete? Bula de remédio? Carta? Cartaz? Conversa formal? Conversa informal? Dissertação? E-mail? Entrevista? Folheto explicativo? Manual de produto? Monografia? Petição judicial? Recado? Recurso? Redação escolar? Relatório? Requerimento? Rótulo? Tese? Torpedo? Trabalho escolar? etc.	Descrição? Narração? Dissertação? Normatização?	Superficial? Básico? Mediano? Profundo? Muito profundo?

Fonte: Ferrarezi Junior; Carvalho, 2015.

Para além do que demonstra o quadro destacado, que exibe reflexões importantes que o professor necessita fazer para a triagem dos textos que serão disponibilizados e que deverão propiciar o ambiente textual propício para a construção da aprendizagem por intermédio do diálogo com as inúmeras vozes presentes no texto, os autores defendem o que, na visão adotada neste estudo, consideramos essencial:

No lugar de continuar repetindo as famigeradas lições de gramática normativa, ocupemos nossas aulas de língua portuguesa com o ensino sistemático da leitura e da escrita de *textos dos mais variados gêneros, para as mais variadas situações sociais e escolares*. Aulas que abranjam as competências comunicativas — especialmente a leitura e a redação, que são típicas do domínio escolar: é disso que o nosso aluno mais precisa na escola (Ferrarezi Junior; Carvalho, 2015, p. 84. Grifo nosso).

Por isso, o planejamento pedagógico se consolida como etapa indissociável e indispensável do trabalho do professor de Língua Portuguesa,

<sup>14</sup> Figura 8. Fonte: FERRAREZI JUNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. *Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer*. São Paulo: Parábola, 2015.

pois é necessária a visão do processo para traçar as melhores estratégias a se adotar e, ao longo do caminho, modificá-las quando e se necessário, de acordo com a demanda de cada turma e, ainda, de cada aluno. Por isso, retomamos a produção textual como processual, já que o processo abrange o tempo necessário para que os alunos desenvolvam, cronologicamente, habilidades essenciais de escrita via produção e trabalho extensivo em seus próprios textos e de outros, propiciando o enriquecimento de seu repertório e da aprendizagem com o contato amplo, aprofundado e diverso de gêneros discursivos, com inúmeros textos representativos de cada um, permeados pela dinâmica heterodiscursiva que lhes é natural.

Afora o planejamento pedagógico, que é inicial e crucial no processo de ensino-aprendizagem, os gêneros discursivos ou o espaço que eles têm na aula de Língua Portuguesa dependem do tipo de recurso utilizado pelo professor para suas aulas. Nesse sentido, Oliveira (2021, p. 140) sinaliza que, desde a adoção do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) pelo Governo Federal em 1985, professores o utilizam como principal recurso didático em sala de aula. Para ele, embora exista vasta literatura atualizada centralizando o ensino de língua materna em projetos, afastando aluno e professor do livro didático, trata-se também de recurso válido:

Apesar das suas limitações e da inclusão pelas escolas de outras formas de ensino, como os projetos, os livros didáticos, quando bem escolhidos e bem utilizados, são uma inestimável fonte de ideias, exercícios, práticas e reflexões sobre a língua em uso. Num país em que o acesso a fontes escritas impressas de informação e lazer é escasso, ter acesso a um bom material impresso é, muitas vezes, a única possibilidade de informação sobre o assunto de que disporão nossos aprendizes, mesmo se levarmos em conta o fato de que, pela internet (via computadores pessoais ou celulares), uma parte considerável dos estudantes possa ter acesso a outras formas de informação e lazer escrito (Oliveira, 2021, p. 140).

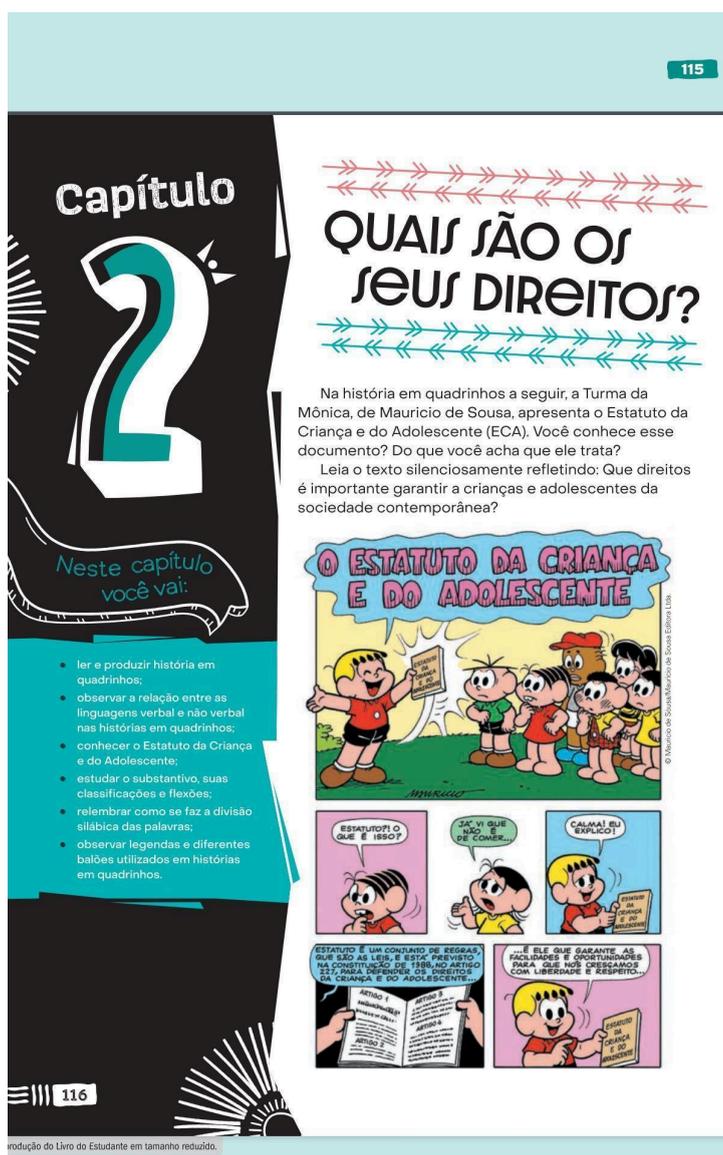
O autor compreende ser o livro didático mais uma possibilidade no rol de materiais disponibilizados aos alunos pelos professores com o objetivo de desenvolver habilidades essenciais à reflexão, análise e uso da língua. O livro didático, então, por ser um dos principais materiais impressos disponibilizados, esbarra também na questão dos gêneros. Historicamente, segundo Oliveira (2021, p. 147), houve um desenvolvimento de técnicas gráficas e de impressão que permitiram ao livro tornar-se mais visual, e isso impacta diretamente em

sua elaboração e no conteúdo vinculado a ele:

À medida que fica mais barata a impressão/reprodução de materiais visuais, devido à evolução das técnicas de offset, de diagramação computadorizada, do acesso a um banco de dados de imagens livres de direitos autorais (final dos anos 1999) na internet, o texto verbal vem perdendo espaço para o visual. É como se houvesse uma demanda por um livro mais “atraente”, se com isso se entende o livro com menos textos; ou que o texto ocupe na página espaço menor, disputado por toda sorte de quadros, recortes, títulos e subtítulos de atividades, etc. A afluência do material ilustrativo em termos quantitativos, sem dúvida alguma, diz respeito à pressão dos media audiovisuais, cada vez mais influentes em dizer o que atrai as crianças e adolescentes. Assim, os LDLP apresentam muitas fotos e menos ilustrações artísticas assinadas por um ilustrador, para contar com todo o acervo visual disponibilizado sem custo na rede mundial de computadores. Com isso, o LDLP perdeu texto e ganhou mais “brancos” entre colunas de palavras e mais imagens entre textos. Além do que, as imagens usadas para ilustrar certos tópicos ou exercícios, por serem colhidas na internet, nem sempre representam situações e personagens brasileiros (Oliveira, 2021, p. 147).

O autor salienta, nessa reflexão, que os gêneros discursivos, embora sejam importantes e centrais em suas diferentes materializações verbais e visuais, vêm ganhando mais espaço visual nos livros didáticos, principal material impresso utilizado pelos professores no Brasil. Esse fenômeno pode ser observado no livro *Português - Linguagens, 6º ano*, de William Cereja e Carolina Vianna (2022, p. 116), por exemplo, em que os autores escolheram trabalhar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) a partir de uma história em quadrinhos (HQ) da Turma da Mônica, o que se justifica pelo público a ser atingido.

Figura 9: Abordagem do ECA em livro didático de 2022<sup>15</sup>



Fonte: Cereja; Vianna, 2022

Se o estatuto é um gênero com certo projeto enunciativo e que, por isso, reúne características relativamente estáveis, quanto à construção composicional (estrutura), estilo verbal (escolhas linguísticas) e conteúdo temático (sentido construído), sua inserção na HQ da Turma da Mônica, de Mauricio de Sousa, aponta para a intercalação de gêneros – HQ e ECA – com forte apelo visual próprio dos recursos multimodais das HQs. O livro didático recorre a um gênero conhecido dos alunos do 6º ano, a HQ, para focalizar o ECA e os direitos das crianças e adolescentes na sociedade brasileira.

<sup>15</sup> CERREJA, William; VIANNA, Carolina Dias. *Português Linguagens (6º ano)*. São Paulo: Saraiva Educação S. A., 2022.

Essa plasticidade dos gêneros, suas possibilidades de intercalação e hibridização, indica o quanto “as mudanças históricas dos estilos de linguagem estão indissoluvelmente ligadas às mudanças dos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2022, p. 20), como se observa na mudança da abordagem verbo-visual adotada pelos livros didáticos. O tratamento dinâmico dos gêneros, atendendo à situação espaço-temporal (cronotopo) de um dado público, possibilita o desenvolvimento de um caminho para uma aprendizagem significativa, que acolha a singularidade não só do aluno, como também de sua geração e seu modo de ver o mundo: muito mais dinâmico, apressado e multicolorido, muito vinculado às telas e orientado pelo forte visual apelativo — não apenas no mundo digital mas, como vimos, também impresso.

A postura do acolhimento docente da alteridade do aluno, esse outro singular em absoluto, com um mundo em constante mudança, outra óptica e forma de pensar, é uma postura amorosa e atualizada. Pensando nisso, passaremos a refletir, no próximo capítulo, acerca dessa conduta pedagógica responsiva para/pelo aluno; uma conduta de acolhimento e uma filosofia emancipatória por enxergar e acolher o outro e dar a ele a oportunidade de (re)significar saberes. Abordaremos a responsividade bakhtiniana (Bakhtin, 2010; 2019; 2022), com apoio dos estudos linguísticos de Coracini (2007), Barbosa e Loreto (2017) e, ainda, Ferrarezi Junior e Carvalho (2015) de maneira a examiná-la ao pensar na educação.

#### 4 UMA FILOSOFIA EMANCIPATÓRIA: A RESPONSABILIDADE COMO FIO CONDUTOR DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Como visto no primeiro capítulo, temos na alteridade e no dialogismo os eixos principais do pensamento bakhtiniano. Para este estudo, observemo-los ligados a outro conceito explorado pelo Círculo e também já abordado no primeiro capítulo desta pesquisa, para a qual é central e indispensável: a *responsividade*, entendida aqui como essencial para o trabalho pedagógico. De acordo com Coracini (2007, p. 51), “um texto deriva de outros textos e em outros textos, cuja ‘sobrevida’ — vida para além da vida — depende sempre da interpretação do outro”. Essa interpretação do outro, associada à perspectiva bakhtiniana, ocorre pela responsividade vinculada à palavra na relação dialógica, o que permite que os sujeitos alteritariamente construam e constituam-se dos discursos imbricados, decorrentes de suas posições singulares no mundo.

Faz-se necessário, nessa perspectiva, conceber que, para Bakhtin, a palavra-ato, sendo entendida como enunciado e evento no processo dialógico, reverbera o outro a partir do impacto que encontra em cada um, que responde de forma única e irrepitível a ele — o que o configura, portanto, como evento único e irreproduzível e singular:

O ato deve encontrar um único plano unitário para refletir-se em ambas as direções, no seu sentido e em seu existir; deve encontrar a unidade de uma *responsabilidade bidirecional*, seja em relação ao seu conteúdo (responsabilidade especial), seja em relação ao seu existir (responsabilidade moral), de modo que a responsabilidade especial deve ser um momento incorporado de uma única e unitária responsabilidade moral. Somente assim se pode superar a perniciosa separação e a mútua impenetrabilidade entre cultura e vida (Bakhtin, 2010, p. 39-40. Grifo nosso).

Assim, o que o próprio autor definiu outrora como um “Jano bifronte” (Bakhtin, 2010) serve para que possamos assimilar o caráter mútuo de responsabilidade ao saber-se envolvido no processo dialógico, desencadear respostas e responder à palavra do outro. Esse Jano, para Barbosa e Loreto, está situado de forma a oportunizar duas perspectivas em um só encontro:

Jano (do latim Janus ou Ianus) foi o deus romano das mudanças e transições. A divindade era representada com duas faces viradas

para direções opostas, as quais simbolizavam os termos e os começos, o passado e o futuro, o dualismo relativo de todas as coisas. Sendo considerado uma das divindades mais importantes do arcaico panteão romano, era muitas vezes equiparado ao deus Júpiter. Elemento interessante da dualidade passado/presente verificada na referida divindade é a coexistência de ambos em uma mesma entidade. Tradicionalmente, a face de um velho era utilizada para representar o passado, enquanto, em plano oposto, a face de um jovem representaria o futuro. Como ambas as faces compõem um mesmo ser, convivendo simultaneamente, a noção de tempo pretérito e futuro manifesta-se para os romanos nesse sentido de maneira convoluta, apontando em direções distintas, porém intimamente associados (Barbosa; Loreto, 2017, p. 103).

O que os autores trazem sobre a metáfora de Bakhtin, que ambas as faces constituem o mesmo sujeito, contempla o leitor-compreendedor e o falante-enunciador: “(...) apontando em direções distintas, porém intimamente associados” (Barbosa; Loreto, 2017, p. 103). Interligados estão os sujeitos também na relação estabelecida entre professor e aluno, que muito nos interessa. A responsividade, então, concentra o caráter responsivo do enunciado quando esbarra na vida, ecoa nesses sujeitos. Para Bakhtin (2022, p. 135), “o enunciado como totalidade sempre está direcionado, endereçado a alguém”.

Basta olharmos para a relação professor-aluno para nos darmos conta de que, então, todos os textos-enunciados triados, escolhidos e disponibilizados aos alunos pelo professor levam em conta, além dos outros discursos que atravessam o discurso do docente, a ideia do aluno como esse outro pela perspectiva do educador e, da mesma forma, são recebidos pelo aluno que o recebe tendo em mente que é fornecido pelo professor com alguma ideia pré-estabelecida do que seja esperado dele perante esse texto-enunciado. Porém, conforme lemos ainda em *Gêneros do discurso*, “o enunciado não coincide com um juízo. Pode pressupor uma apreciação não lógica, mas diferente desse. Nas fronteiras do enunciado dá-se a alternância dos sujeitos do discurso” (Bakhtin, 2022, p. 134). Haja vista o apontamento bakhtiniano, é evidente que essas ideias pré-estabelecidas dos sujeitos sobre o outro jamais coincidem com ele mesmo, mas respondem e são respondidas por ele.

Analisada a dialógica permeada pela alteridade dos sujeitos e a responsividade da palavra, então, passemos a outra reflexão: qual seria a importância do planejamento pedagógico para a produção textual para, assim, entendermos seu papel preponderante no processo de ensino-aprendizagem da escrita dentro do arcabouço bakhtiniano. Se, como visto, as fronteiras do enunciado encerram em si a alternância dos sujeitos do discurso, deve-se levar em consideração a relevância dessa alteridade e seu impacto no processo constitutivo destes sujeitos. O professor planeja suas aulas para um aluno pré-estabelecido por sua concepção dotada de subjetividade e de tom valorativo que indicam sua singularidade e posição ideológica, sociocultural e institucional — porque o professor é vinculado formalmente à escola-instituição e, imbricado nisso, seu papel perante o aluno e o processo de ensinar.

Se o enunciado não coincide com a realidade, mas pertence a ela por meio da manifestação das singularidades que constroem sentido nesse enunciado (Bakhtin, 2022, p. 134), é necessário reforçar que, por mais que pense nesse aluno, o professor não está direcionando seu material e escolhendo seus textos para todos os alunos e, talvez, a nenhum aluno, mas a essa referida ideia projetada que tem desse ou desses alunos. Se a imagem do ser humano, de si mesmo, não coincide com a que ele vê no espelho, como vimos em Bakhtin (2019, p. 51) — *Um homem no espelho*, anos de 1940 —, o professor apenas projeta um aluno a quem direciona seu trabalho e atividades, pois seus olhos captam o aluno que não é, deveras, propriamente condizente com a realidade concreta posta, mas permeado pelas valorações discursivas do observador singular e cronotopicamente situado.

Em 1970, 30 anos após os *Apontamentos dos anos de 1940*, Bakhtin ainda renovava a discussão basilar de *O homem ao espelho*, de 1943, no texto *Os estudos literários hoje*, presente na coletânea *Estética da criação verbal* (2011):

A grande causa para a compreensão é a distância do indivíduo que compreende – no tempo, no espaço, na cultura – em relação àquilo que ele pretende compreender de forma criativa. Isso porque o próprio homem não consegue perceber de verdade e assimilar integralmente nem a sua própria imagem externa, nenhum espelho ou foto o ajudarão; sua autêntica imagem externa pode ser vista e entendida apenas por outras pessoas, graças à distância espacial (Bakhtin, 2011, p. 366).

O distanciamento é essencial, como se percebe, para a compreensão do outro. Trata-se, porém, de uma compreensão acolhedora, mas não absoluta; situada, permeada de uma perspectiva singular de um sujeito igualmente situado e singular. A partir dessas considerações, pensemos na responsividade do enunciado e na responsabilidade do professor em sua devolutiva das produções textuais.

Como dialogamos até aqui, é necessário levar em consideração a diversidade de realidades, as necessidades dos estudantes, as leituras, as expectativas, o interesse e as habilidades, entre inúmeros outros fatores, ao planejar as aulas de produção textual, ou mesmo na hora de corrigi-las. Não é demais reiterar: a noção de alteridade nos aponta para uma realidade em que cada aluno tem uma leitura e fala de um lugar no mundo; ele escreverá um texto de acordo com sua trajetória — e isso é natural e incontornável pelos princípios bakhtinianos. Esse texto-enunciado, segundo Ponzio (que retoma a postulação bakhtiniana de que o enunciado é irrepitível a partir de sua aquisição de sentido), aponta para a unicidade do ser e do evento discursivo: “Chegamos ao nosso *próprio* discurso através de um itinerário que, partindo da repetição, imitação, estilização do discurso alheio, chega a ironizá-lo, parodiá-lo e criticá-lo em seus propósitos; um itinerário, vale dizer, que do sério conduz ao paródico” (Ponzio, 2021, p. 23. Grifo do autor).

Essa cadeia de fala é baseada, segundo Bakhtin, em responsividade. Para o filósofo,

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) 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, 2022, p. 25).

Cabe ao professor de língua materna compreender os múltiplos atravessamentos que constituem a voz desse sujeito e sua perspectiva de leitura e entendimento dos textos selecionados, que devem ser mais próximos

e elucidativos quanto seja possível. Essa conduta evitará que o aluno se sinta “sem saber o que escrever”, como muito se repete em sala de aula, diante de uma folha em branco, corroborando com a falsa ideia de que os estudantes não têm leituras que garantam a formulação de argumentos da maioria das propostas de produção textual argumentativas, por exemplo, ou que façam resumos copiando trechos do texto por não terem sido instruídos sobre *como* fazer um resumo.

Nessa sala de aula constituída por uma diversidade de sujeitos dotados de singularidade genuína, é papel do professor acercar-se de métodos que garantam que eles queiram escrever, vindo na produção textual uma razão de ser, que não puramente expor suas fragilidades referentes à ortografia, acentuação, etc. Afinal, escrever não é um dom pessoal ou algo que surge, como uma inspiração ocasional; “é algo artificial, que se aprende, desde que haja um método corretamente aplicado para ensinar. Porém, quando nossos alunos não sabem escrever — e isso sem ter sido corretamente ensinados —, são tratados como burros, incompetentes e despreparados para a vida” (Ferrarezi Junior; Carvalho, 2015, p. 17).

Afora isso, os pesquisadores Jennifer Cezar e Orlando de Paula denunciam outro problema: o encerramento das atividades com uma produção textual logo após a primeira correção pelo professor. Para eles,

O tratamento comumente dado às produções textuais restringe-se aos professores que as corrigem – priorizando perspectivas da superfície textual –, dão nota e entregam a seus alunos que, por sua vez, guardam de recordação ou delas se desfazem. Dessa forma, a visão processual de escrita inexistente na prática de boa parte do professorado, não havendo espaço para a revisão do texto, nem para a devolutiva ao aluno (Cezar; De Paula, 2013, p. 104).

Essa falta de trabalho processual com as produções textuais é definitiva para o desenvolvimento das habilidades envolvidas, mas não o único restritor. Inicialmente, propostas vagas, insuficientes (pouco desenvolvidas, como evidenciam Cezar e De Paula) e sem contextualização tendem a deixar o aluno perdido e sem saber como começar. Afinal, se em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Volóchinov (2018, p. 98) defende que a palavra é “fenômeno ideológico por excelência”, ele aponta também que “separando os fenômenos

ideológicos da consciência individual, nós os ligamos às condições e às formas da comunicação social. A existência do signo nada mais é do que a *materialização* dessa comunicação” (Volóchinov, 2018, p. 98. Grifo nosso). Isso significa que, aproximando essa tese à sala de aula e seguindo os preceitos bakhtinianos, não se deve jamais perder de vista a relação indissociada do signo ideológico, do enunciado, com a vida ou realidade, devendo aquele ser colado e contextualizado a ela para a sua devida significação na materialidade, observados dialogicamente no envolvimento com seus atores sociais — os locutores envolvidos nas relações tensivas do diálogo, da mútua constituição discursiva, dialógica e substancial desses sujeitos.

Assim, precisamos considerar a dimensão pedagógica com a qual estamos lidando ao pensar a produção textual em sala de aula, pois se trata de uma mudança de perspectiva que se faz, há algum tempo, muito necessária — e uma das possíveis soluções passa pela imersão técnica docente no viés bakhtiniano para (re)pensar sua prática profissional:

O ensino da escrita no Brasil tem sido assistemático, esparso e tratado como uma espécie de conteúdo sem prioridade, um segundo plano em relação aos conteúdos programáticos teóricos, especialmente em relação às coisas chamadas “gramaticais”. O resultado disso tem sido que a maioria dos alunos oriundos da educação básica mal sabe escrever (...) Falta tempo e falta método de ensino. No geral, não se ensina a escrever no Brasil (Ferrarezi Junior; Carvalho, 2015, p. 15).

Cientes disso, é possível inverter a lógica de procurar, nos textos, desvios gramaticais com tanto rigor e destacá-los da forma mais evidente possível, tachando o aluno como (*sic.*) ignorante na escrita, consciente ou inconscientemente. Como vimos em Cunha e colegas (2018, p. 50), estigmas e episódios com potencial traumático na escola como essa falsa impressão por parte da criança podem implicar em problemas de ordem psicossocial graves. É importante selecionar textos de apoio e estratégias de engajamento e “soltura” para a escrita que sejam palatáveis e atrativos para a maioria, de forma a engajá-los, encorajá-los e propiciar a eles um ambiente rico de reflexão, pesquisa, seleção e organização de informações, e tão melhor será se essas propostas forem de sua familiaridade e interesse: gêneros da internet, de autores e influenciadores jovens e de linguagem direcionada ao público

adolescente, por exemplo. É o que nos apontam ainda os estudiosos Ferrarezi Junior e Carvalho:

É bom que o aluno leia e tenha muito acesso a textos escritos, que ele tenha acesso às teorias e às explicações do professor, que ele compare coisas e “se ligue” no que terá de fazer. Mas *só a leitura não fará dele um bom escritor*. Ele terá de escrever muito, muitas e muitas vezes, reescrever, repetir, fazer de novo, até ir ganhando experiência, superando desafios e transpondo os obstáculos dessa aprendizagem (Ferrarezi Junior; Carvalho, 2015, p. 83. Grifo do autor).

Da mesma forma que não resolve mandar uma pessoa nadar sem que ela saiba como fazer o movimento dos braços em direção à água e depois à superfície, como respirar enquanto estiver com o rosto submerso e como voltá-lo à superfície para tomar oxigênio, não adianta mandar uma criança em idade escolar escrever sem tê-la munido das condições e habilidades necessárias para isso. Além disso, se partirmos das reflexões bakhtinianas precisamos que o sujeito saiba por que é necessário nadar, partindo dos princípios da física e da sobrevivência, e em que direção se deslocar para chegar onde almeja. Com a linguagem, é importante que o aluno entenda, como também queira escrever; que tenha uma motivação que o contemple e que, com isso, tenha acesso aos gêneros discursivos que possam instrumentalizá-lo para atingir seus objetivos comunicacionais. Caso contrário, ele está sendo orientado a escrever sem entender nem como, nem por quê.

O resultado desse ilogismo é a experiência traumática com a escrita que estigmatiza a produção textual e coloca a Língua Portuguesa como certamente uma das maiores vilãs para nossos alunos e alunas. Impõe-se então, lado a lado com a instrumentalização do aluno para que tenha plenas condições e segurança para trilhar o percurso do desenvolvimento processual da escrita, a adoção de um colorido de *amorosidade* na devolutiva das produções textuais.

Para Bakhtin em *Para uma filosofia do ato responsável* (1986), esse amor se consolida ainda de forma dialógica e completamente singular:

Do meu lugar único, somente eu-para-mim-mesmo sou eu, enquanto todos os outros são *outros* para mim (no sentido emotivo-volitivo do termo). De fato o meu ato (e o sentimento como ato) se orienta justamente sobre o que é condicionado pela unicidade e irrepetibilidade do meu lugar. O *outro*, na minha consciência emotiva-volitiva participante, está exatamente no seu lugar, enquanto eu o amo como outro, não como eu mesmo. O amor do outro por mim soa emotivamente de modo totalmente diferente para mim, no meu

contexto pessoal, do que soa como o mesmo amor para o outro que o dirige para mim, e obriga a mim e ao outro a coisas absolutamente diferentes (Bakhtin, 2010, p. 100).

Essa amorosidade bakhtiniana acolhe e contempla em vez de estigmatizar e pôr à margem. Em vez do rigor técnico sobressalente, em que desvios da dita norma padrão são grifados com tinta neon, destacando o erro, uma nova conduta é imperativa para o encorajamento e desenvolvimento do trabalho com produção textual. O olhar do professor para esse outro que ocupa o lugar de aluno é essencial para abrangê-lo e contemplá-lo pedagógica e humanamente. O professorado, nessa perspectiva, precisa devolver as produções textuais com comentários individuais que evidenciem as características do conteúdo, o atendimento às características que tornam sua produção mais ou menos prototípica de determinado gênero discursivo como tipo relativamente estável de enunciado (Bakhtin, 2022), seus pontos fortes, a sua criatividade e, por último, as sugestões do professor ou da professora para contornar as principais fragilidades da redação. Dessa forma, o aluno que lê a devolutiva da sua produção textual a recebe com reforços positivos e descritivos do seu trabalho, de forma a encorajá-lo, e por último apontamentos pedagógicos que o permitam refletir sobre o uso específico que fez da linguagem escrita para a produção em exame.

A responsabilidade docente, aqui, se consolida pelo entendimento de perceber-se responsivo perante a escrita do aluno em uma nova perspectiva adotada na devolutiva de suas produções. Em vez de reforçar pontos negativos, desvios e fragilidades, ele privilegia os pontos positivos da produção do seu aluno e faz uma abordagem que impeça a consolidação de uma experiência traumática, como as previstas por Cunha e colegas (2018, p. 50) no ambiente escolar, oportunizando a troca dialógica por meio da leitura e devolutiva escrita dessa produção textual.

Afora o problema da devolutiva que destaca o erro e o desvio, como ocorre pela maior parte do professorado que lê e corrige de fato as produções, pesquisadores recentemente demonstraram que é comum grau de subjetividade nas devolutivas de redação pelos professores. Segundo Cançado et. al., que analisaram de forma quantitativa redações corrigidas do ENEM,

Os textos de correção de redação apresentam um número alto de operadores de viés, quando comparados aos demais gêneros, se aproximando do polo mais subjetivo e, até mesmo, superando os textos desse polo, as resenhas, para alguns operadores. Assim, apontamos como conclusão em nossa pesquisa que há um alto grau de subjetividade na correção de redações. Consideramos que tal resultado não é o desejado para um gênero textual que deveria apresentar um baixo grau de subjetividade, devendo, a princípio, se voltar para os critérios de correção, e não para a opinião do corretor. Ainda, estando nossos resultados (...) concluímos que os resultados obtidos através da análise do nosso corpus indicam a subjetividade do processo avaliativo como um todo (Cançado et. al., 2020, p. 78).

Mesmo que os pesquisadores tenham se debruçado sobre a produção escrita no ENEM, o apontamento para a subjetividade é importante por demonstrar que a singularidade do corretor influencia sua leitura e consequentemente a devolutiva. Isso sinaliza a singularidade da palavra e do próprio indivíduo defendidas por Volóchinov (2018, 2019) e Bakhtin (2010, 2019, 2022).

Em uma perspectiva tradicional normativa, do professor que corrige as produções textuais buscando apenas grifar desvios à norma, há um apagamento da singularidade e uma supervalorização da forma em detrimento do conteúdo. O professor pode não saber da bagagem que cada aluno carrega, que impactará diretamente em sua compreensão da temática, dos textos e na formulação de uma opinião, mas deve antever duas coisas: a necessidade de suprir a demanda de cada aluno e da turma com ferramentas e recursos que propiciem a aprendizagem e de valorizar o conteúdo, a fruição e a função comunicacional da língua em detrimento da forma, e jamais o contrário. Segundo os autores Ferrarezi Junior e Carvalho,

Ao sobrevalorizar a forma em detrimento do conteúdo, a tradição escolar brasileira comete o erro de subverter alguns dos valores mais profundos da educação, dentre os quais o de que essa educação deve se constituir como processo de formação, de preparação do aluno para a vida em sociedade. Ao desprezar o valor socioideológico da escrita do aluno, professores de visão tradicionalista perdem, muitas vezes, a oportunidade de contribuir para que seus alunos possam construir o suporte simbólico necessário para o exercício pleno e feliz de suas existências (Ferrarezi Júnior; Carvalho, 2015, p. 36).

Os pesquisadores apontam que “a escrita assume a expressão máxima de sua natureza escolar e a forma (parágrafos, letra bonita, ortografia, entre

outras questões de ordem formal) assume muito maior relevância que o conteúdo comunicado” (Ferrarezi Júnior; Carvalho, 2015, p. 28). Eles sinalizam ainda que os professores valorizam e avaliam predominantemente essa forma pura, em vez de procurar saber o que seu aluno sabe, quais e como está desenvolvendo as habilidades de escrita e se consegue comunicar o que precisa. Ou seja: o contrário do necessário e ideal. Segundo esses autores,

Boa parte das escolas anda na contramão dessa ideia e ainda pratica currículos muito antigos, em que o ensino da gramática ocupa praticamente o tempo todo das aulas de língua materna. Não há tempo para a redação na maioria das nossas escolas, e isso tem um preço muito amargo na formação dos alunos (Ferrarezi Junior; Carvalho, 2015, p. 83).

Para os estudiosos, a redação fica em segundo plano e, quando é abordada na escola, é por uma das seguintes razões: quando “sobra tempo” no planejamento do dia, quando querem “castigar” os alunos, ou quando o professor finalizou os conteúdos previstos, para, na expressão utilizada pelos autores, “matar tempo” (Ferrarezi Junior; Carvalho, 2015, p. 83). É indispensável, nesse contexto, trazer a prática da produção textual orientada para os gêneros discursivos para a rotina escolar desde o Ensino Fundamental porque nos comunicamos por gêneros, como visto em Bakhtin (2022). Além disso, para Ferrarezi Junior e Carvalho (2015, p. 83) a prática de produção textual é mais comum no Ensino Médio, sobretudo no último ano, e isso não faz o menor sentido se pensarmos na relevância dos gêneros discursivos e no trabalho com eles para a efetividade e proficiência na comunicação humana (Bakhtin, 2022) em todas as fases do desenvolvimento. Além disso, não somente os professores de Língua Portuguesa, embora obviamente seja o profissional habilitado para isso, mas a prática de produção textual encarada como processual, contínua e interdisciplinar no ambiente escolar.

É nesse sentido que este trabalho contribui com a teoria bakhtiniana: alicerçado nela, compreende a importância dos gêneros discursivos e da dinâmica alteritária na constituição mútua dos sujeitos, ao mesmo tempo em que entende que a produção textual deve ter papel de destaque em todos os anos escolares. Esta pesquisa defende, dessa forma, que a prática docente considere o sujeito em sua essência ao propor trabalhos e atividades de escrita

contextualizados, nos quais o aluno identifique propósito e para os quais tenha subsídios e apoio para engajar-se e desenvolver-se na evolução e domínio dos incontáveis gêneros discursivos, em constante atualização e que devem estar permanentemente sendo indexados pelas atividades didáticas. Com isso, o estudante terá condições de transitar entre os diferentes gêneros de acordo com suas necessidades para efetivamente comunicar-se formal ou informalmente na escola e fora dela — por isso, entendemos que esta contribuição para a teoria bakhtiniana seja *emancipatória* do sujeito-aluno: permite-lhe, afinal, explorar as potencialidades da linguagem em sua língua por meio do registro escrito (cuja importância é inquestionável em nossa sociedade), seja por meio de documentos, e-mails, comentários ou *posts* em redes sociais.

“A outra palavra precisa da palavra do outro. O que destrói é o saber-se sem escuta, não somente sem interlocutor, mas, ainda mais, sem destinatário” (Ponzio, 2021, p. 278). Essa reflexão de Ponzio reverbera a constatação de Ferrarezi Junior e Carvalho (2015, p. 29): há uma parcela bastante expressiva de professores que não leem as produções dos alunos, apenas “passam os olhos” ou dão visto. Os que leem, corrigem com uma fiscalização do alto rigor referente à forma, a um uso quase religioso da vírgula, a uma boa caligrafia e uma ortografia sem excentricidades. Como resultado, os alunos recebem redações totalmente rabiscadas e marcadas, algumas vezes com círculos, setas e tinta vermelha, que os fazem sentir como se não soubessem escrever nada. Essa desvalorização do retorno dos alunos não só os desmotiva, como impede que o professor possa traçar estratégias de desenvolvimento das habilidades de escrita cuja defasagem fique mais evidente nas produções. Nessa visão positivista e reducionista do trabalho com produção textual, “a redação deixa de ser um fato socioideológico e passa a ser um ato meramente linguístico e sem sentido (...) sem sentido e sem qualquer utilidade para a vida real” (Ferrarezi Junior; Carvalho, 2015, p. 34-35).

Para o bom desenvolvimento de uma proposta de produção textual em sala de aula, os autores sinalizam algumas habilidades indispensáveis às crianças para trabalhar a escrita:

a) Diferenciar um texto em que ela deve registrar de outro em que ela tem liberdade de criar; b) ter um nível mínimo de alfabetização que garanta uma grafia minimamente correta; c) dominar coisas como as habilidades de resumir textos, expandir tópicos, ordenar ideias, garantir coerência e coesão por meio dos elementos disponíveis na língua; d) ser capaz de juntar informação no mundo, selecionar, ordenar e utilizar essa informação em favor de seus objetivos; e) entender a relação entre o que ele escreve com o presumido leitor que ela terá; f) desenvolver uma “malícia” para o jogo social do texto, entre outras habilidades básicas (Ferrarezi Junior; Carvalho, 2015, p. 39).

Percebem-se, sobretudo nos itens e) e f), princípios da análise dialógica pelo viés bakhtiniano ao olharmos para o ensino-aprendizagem: na primeira habilidade, a capacidade de considerar a singularidade responsiva do seu interlocutor; na segunda, a de interpretar as tensivas relações discursivas entre esses sujeitos.

Um olhar consciente e atento à ideia bakhtiniana de alteridade está preparado para, ao avaliar a produção textual de uma turma, compreender que haverá a diversidade na escrita tão diversa quanto possível seja o número de alunos dessa turma. Di Fanti observa que, na perspectiva bakhtiniana, “a palavra tem natureza dialógica, nasce do diálogo e com ele se nutre. Por isso, podemos falar da natureza dialógica da linguagem, do discurso. Nada é isolado. A palavra responde a outras palavras e quer ser ouvida, respondida e reapreciada” (Di Fanti, 2020, p. 21). Assim, cada um desses sujeitos é atravessado por diversos outros atores ao longo de sua trajetória e uso da linguagem, e isso confirma o caráter de singularidade absoluta do ser e irrepetibilidade do ato/enunciado, uma vez que é concretizado em um tempo e espaço específicos, com um colorido emocional únicos para esse contexto e sujeito. Isso ratifica tal aspecto socioideológico e dialógico da palavra.

Outros desafios do professor de Língua Portuguesa podem ser elencados, a começar pela formação em nível de graduação dos cursos de Letras: para Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015, p. 15), muitos alunos e até mesmo egressos de Letras escrevem sofrivelmente porque falta método, ainda no ensino superior, e não se ensina a escrever no Brasil. Além disso, desafios próprios do público-alvo desses professores são impositivos: contornar a timidez é um dos principais problemas em sala de aula e, ao trabalhar

produção textual, há de se considerar a enorme dificuldade que pré-adolescentes e adolescentes possam sentir frente à exposição de suas ideias, opiniões e dificuldades, motivo pelo qual o trabalho do professor deve ser voltado para desenvolver habilidades com os gêneros discursivos, essenciais para a comunicação (Bakhtin, 2022), atento à alteridade na sua relação com o aluno e dos sujeitos com o texto.

O resultado ao trabalhar produção textual com os alunos não será dos melhores se o professor prescrever redações e esperar que os alunos corrijam sem dominar as habilidades necessárias. Ferrarezi Junior e Carvalho (2015, p. 39), em uma metáfora muito pertinente, sinalizam que “tem muita gente que acredita que ensinar a cozinhar é dar a receita do bolo ou do pudim para o sujeito e mandar ele fazer. Antes de seguir a receita, a pessoa que vai cozinhar tem de conhecer coisas mais básicas, precisa dominar certas habilidades, como saber ligar a batedeira, conhecer suas peças (...)”, etc. Da mesma forma, não é produtivo nem sensato pedir que os alunos produzam texto sem dominar as habilidades de escrita elementares para tal, independentemente do gênero discursivo. É necessário ensinar não só como produzir cada um desses textos, como também o porquê. É necessário que o professor vincule a produção textual a um ato comunicativo real para que o aluno visualize a legitimidade e usabilidade do gênero trabalhado no seu dia a dia (Ferrarezi Junior; Carvalho, 2015, p. 36).

O importante é que o professor esteja aberto a este trabalho de forma a respeitar a diversidade que há na sala de aula: sujeitos e as diversas vozes que os rodeiam, seja em seio familiar, na sua comunidade ou mesmo no seu grupo de amigos e colegas. Cada falante é atravessado, como vimos, por diversas vozes no processo enunciativo, teve acesso com mais ou menos frequência a textos mais ou menos variados e, portanto, terá um olhar totalmente subjetivo de cada texto trabalhado. Ao propor produção textual e mesmo ao corrigi-la, o professor, estudioso da linguagem que é, deverá antecipar-se às necessidades e contemplar todos os alunos em sua singularidade.

A responsividade do professor implica na necessidade de seu entendimento e da aceitação da sua influência na (re)significação de

aprendizagens feita pelo aluno a partir do impacto dessa relação ambiconstitutiva. Essa clarividência pelo professor é necessária para antever que suas ações, enunciados, propostas pedagógicas e discursos, além de serem polissêmicos, repercutem de formas tão variadas quanto forem os alunos em sala de aula pela diversidade de vozes, trajetórias, realidades e perspectivas em questão.

Para Voges e Di Fanti (2021), o professor está muito vinculado à alteridade. Segundo as pesquisadoras,

O tempo todo o docente mostra a sua alteridade diante do outro, colegas, alunos, instituição, tecnologias etc., ou seja, ele se altera nas interações, o que reitera a capacidade ativa de (re)adaptação singular, característica comum no exercício da atividade (Voges; Di Fanti, 2021, p. 203).

As pesquisadoras apontam, assim, para a dialogização das relações constituídas no ambiente escolar. Para elas, o próprio professor, em diálogo com o outro, independentemente de quem seja, reforça sua alteridade, sua singularidade constitutiva no mundo. Por essa mesma perspectiva dialógica entendida pelas autoras, Moll, Di Fanti e Delanoy (2023) frisam como se dá a alteridade:

A autoria do ato enunciativo se perfaz nos movimentos alteritários típicos das diversas interações discursivas, em uma arquitetônica alteritariamente organizada, que indexa vozes para além das relações eu-outro imediatas, mas inscritas na história cultural de uma coletividade. O sentido, em seu engendramento heterodiscursivo, encontra múltiplos outros sentidos, dialogizados na história e na cultura que abarca o ato (Moll; Di Fanti; Delanoy, 2023, p. 142).

Com isso podemos pensar o papel da alteridade na sala de aula, em que os sujeitos dialogicamente constituem-se pela troca com o outro, seja ela na relação imediata ou, como dito pelos autores, pelo que está já na história e na cultura da sociedade de um povo. Essas trocas são permeadas pela singularidade dos locutores-sujeitos envolvidos. Para Moll, Di Fanti e Delanoy (2023, p. 143), “para o sujeito bakhtiniano, não há álbi na existência, porque, sendo singular, deve ocupar tal lugar e por ele se responsabilizar”. Essa responsabilização dos sujeitos inerente ao ato dialógico e responsivo também na sala de aula não pode ser ignorada, levando em consideração os locutores

focalizados por nosso estudo e que se situam em lugares e perspectivas únicas e distintas: “Na educação, ignorar o apelo de escuta de qualquer texto-enunciado implica silenciar o enriquecimento produzido no cruzamento entre cultura e vida, eu e outro (...)” (Moll; Di Fanti; Delanoy, 2023, p. 146).

Segundo Bakhtin, “quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem” (Bakhtin, 2011, p. 21). O filósofo russo pontua, assim, mais uma vez, a singularidade do lugar ocupado pelo sujeito. Para ele, nesse mesmo sentido, em um excerto de *O autor e a personagem na atividade estética*, texto presente em *Estética da criação verbal* (2011),

Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa (Bakhtin, 2011, p. 21).

Por isso evidenciamos uma ratificação das considerações abordadas no presente trabalho que apontam para a mesma direção do olhar bakhtiniano rumo à singularidade e à subjetividade do falante ou autor e do ouvinte ou leitor/compreendedor. Para Bakhtin, há um colorido de subjetividade marcado pelo tom emotivo e axiológico em cada enunciado, resultado do heterodiscurso dialogizado, que o faz irrepitível, pois está inserido em um contexto dialógico, sociocultural e cronotópico que o envelope de excepcionalidade (Bakhtin, 2011, p. 291). Ponzio retoma Bakhtin ao defender que as relações dialógicas se estabelecem nesse ambiente de alteridade e de singularidade:

(...) sendo o diálogo, como [Bakhtin] o concebe, uma relação fundamental e irreduzível de alteridade, um conflito com o outro, que encontra expressão na palavra — palavra em que o próprio se consiste, que é o *eu*. O *eu*, a identidade enquanto diálogo ininterrupto, enquanto alteridade, não pode nunca coincidir, na consciência de si mesmo, com esse ser com o qual ininterruptamente dialoga; esse ser irreduzível ao *eu*, ao indivíduo, à identidade que constitui a singularidade de cada um, e justamente por isso, incomparável, irreduzivelmente outro (Ponzio, 2021, p. 267. Grifo do autor).

Aproximando esse postulado à sala de aula e refletindo sobre o papel do professor que corrige produções textuais, em propostas didáticas atentas ao papel preponderante dos próprios gêneros discursivos para a comunicação

(Bakhtin, 2022), devemos então verificar o ensinamento bakhtiniano de que “em qualquer situação de proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver” (Bakhtin, 2011, p. 21). Assim, ao professor, que ocupa um lugar de privilégio (com seu saber técnico), cabe ajudar e desenvolver habilidades esperadas para o trabalho em sala de aula sem, jamais, perder de vista que esse excedente da sua visão e seu conhecimento perante o *outro* aluno estará sempre condicionado pela singularidade e insubstituíbilidade desse seu lugar no mundo. É essencial o que diz Bakhtin a respeito desse processo de aproximação para contemplação do outro:

Urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão e do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (Bakhtin, 2011, p. 23).

O que o pensador russo defende é justamente uma aproximação do outro de forma a, enxergando-o, poder abraçá-lo, contemplando-o: sua visão de mundo, sua perspectiva situada cronotópica, dialógica e socioculturalmente; sem apagá-lo, nem substituí-lo, mas sim entendê-lo e legitimá-lo por seu olhar sobre seu universo singular e irrepitível. Esses movimentos alteritários, para Bakhtin (2011, p. 93-95), ocorrem em três momentos: I) por meio da *empatia*, quando me aproximo do outro, II) da *exotopia*, quando o vejo de fora do seu lugar, de uma perspectiva diferente e a ele inacessível e, por fim, pelo III) *excedente de visão*, momento em que enformo esse outro (dando acabamento e forma a ele) depois de ter me apropriado de minha perspectiva singular sobre ele, o que, todavia, não coincide com sua real essência. Essa aproximação alteritária pode ser observada, também, na aproximação do professor ao aluno pela escrita e devolutiva das produções textuais. Conforme Bakhtin, nos escritos *Os estudos literários hoje*,

A grande causa para a compreensão é a *distância* do indivíduo que compreende — no tempo, no espaço, na cultura — em relação àquilo que ele pretende compreender de forma criativa. Isto porque o próprio homem não consegue perceber de verdade e assimilar integralmente

nem a sua própria imagem externa, nenhum espelho ou foto o ajudarão; sua autêntica imagem externa pode ser vista e entendida apenas por outras pessoas, graças à distância espacial e ao fato de serem *outras* (Bakhtin, 2011, p. 366).

Essa distância necessária pode ser observada, em sala de aula, pelos sujeitos que atuam nessa relação tensiva, professor e aluno, que não coincidem. O entendimento do movimento alteritário pelo professor para a condução do trabalho em produção textual é essencial para que, aproximando-se do aluno, possa dialogar com ele em sua produção textual, considerando a subjetividade presente, desse excedente de visão, elaborar uma devolutiva de redação contemplativa, honesta, amorosa e ética: contemplativa por abraçá-lo e validá-lo a partir da sua observação; honesta por ser justa e democrática; amorosa por aceitá-lo e considerá-lo em sua singularidade e, finalmente, ética por ser irremediavelmente responsiva e responsável por sua resposta na construção dialógica.

Nessa perspectiva, o aluno não é visto como uma folha em branco, sem conhecimento ou trajetória; pelo contrário, é encarado como sujeito singular e situado, em dado contexto e pertencente a um universo individual e irreproduzível. Acolher a demanda do aluno por meio de suas postulações escritas passa por não o recepcionar, na devolutiva de produções, com críticas e comentários que primem pelo preciosismo gramatical normativo, mas pelo contrário, numa perspectiva inclusiva e democrática em que os sujeitos em sua singularidade têm suas vozes validadas e consideradas. Sob essa óptica, o aluno sabe que terá seu trabalho lido pelo professor ao produzir textos em sala de aula e não acha que será em vão. Sem medo, ele se aventura na elaboração de suas teses, argumentos e na exploração criativa da linguagem sem receio de saber-se ou não lido, ou criticado, tendo seu manuscrito todo grifado e suas (ina)habilidades postas na vitrine para toda a turma como a materialização de sua (in)competência.

Esse olhar dotado de inclusão, e não indiferença, abrange a óptica bakhtiniana. Segundo Ponzio:

Somente através do ponto de vista externo e não indiferente, a arquitetônica de responsabilidade revela que a centralidade do *eu* tem sempre o *outro* como ponto de referência, justamente por realizar-se

como centralidade. O *eu* como ser no mundo sem álibi, como responsabilidade sem garantias, sem limites, é tal em real relação com o *outro*. A arquitetônica da responsabilidade não pode ser compreendida senão como arquitetônica da alteridade. Seja porque somente assim o *eu* revela-se na sua unicidade, na sua singularidade e, a saber, na sua alteridade como outro, seja porque essa sua alteridade é objetivamente realizada na relação com o outro (Ponzio, 2021, p. 264).

O estudioso da obra bakhtiniana a retoma ao pôr em destaque o *outro*, colocando-o como preponderante e imprescindível na constituição do *eu*. O autor também ratifica a centralidade da alteridade na arquitetônica bakhtiniana, pois, como defende Bakhtin (2022, p. 27), o *outro* possui papel ativo na comunicação discursiva:

Todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo (...) Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2022, p. 26).

Verificamos que o pensador russo, afinal, considera que os enunciados são sempre respostas a outros enunciados anteriores a ele. Pensemos a produção textual, independentemente do gênero discursivo, como um todo enunciativo em resposta a outros enunciados compreendidos pelo aluno anteriormente. Os multiatravessamentos imbricados nesses enunciados pelo tensionamento dialógico entre o *eu* e o *outro* professor e aluno são preponderantes para a produção textual e, a partir dela, no desenvolvimento de atividades de retextualização e exploração do texto após a devolutiva do professor, que também é uma resposta e a qual também irá responder, mesmo diante do silenciamento.

## CONSIDERAÇÕES ANTERIORES A UM DIXI PARA A POSTERIDADE: REFLEXÕES ATRAVÉS DA PERSPECTIVA BAKHTINIANA SOBRE A PRODUÇÃO TEXTUAL

Se é verdade que nas relações dialógicas, pelo enunciado, sempre pressupomos um leitor, é correto afirmar também que o aluno pressupõe um professor que não coincide com seu professor na realidade, é apenas uma projeção, se pensarmos pela filosofia bakhtiniana (Bakhtin, 2011, p. 21). Como visto, é necessário que a experiência de escrita pelo aluno não seja vexatória ou repressiva, traumática, de forma a evitar o reforço negativo, como vimos em Cunha e colegas (2018, p. 50), uma vez que, ao receber a devolutiva de redação, o aluno pressupõe um professor:

Nossos enunciados são sempre carregados de outros, ou seja, ao enunciar, estamos sempre respondendo a enunciados outros, tanto passados como futuros, na forma de resposta ou antecipação ao dizer do outro, seja ele real ou presumido. Isso implica dizer que, na linguagem, tudo é dialógico, visto que a interação discursiva se dá sempre na forma de uma resposta a algo ou alguém (Guimarães; Brisolara; Sobral, 2020, p. 508).

Por esse viés, é impossível dissociar os estudos linguísticos de grandes tópicos como gêneros discursivos e dialogismo do russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin. Para Todorov, trata-se de uma “obra rica e original à qual nada pode ser comparado na produção soviética em matéria de ciências humanas” (*apud* BAKHTIN, 2011, p. XIII). O autor é responsável, junto ao Círculo de intelectuais que leva seu nome, por importantes discussões linguísticas que balizam o ensino de língua materna até hoje.

As ideias do Círculo de Bakhtin sobre alteridade, excedente de visão e dialogismo são importantes considerações teóricas para que, entre outras razões, professores da linguagem estejam aptos a qualificar seu trabalho em sala de aula e, com isso, enriquecer a competência linguística e o repertório de seus alunos, dando a eles a possibilidade de desenvolverem melhor suas competências linguísticas mediante o trabalho com habilidades indispensáveis que permitirão ter acesso a inúmeras oportunidades às quais, do contrário, são bloqueados. Gnerre (1991, p. 22), como vimos, alerta para a necessidade de total atenção às questões sociológicas ligadas à linguagem, a quem confere o

potencial de bloquear o acesso ao poder pela inaptidão dos sujeitos de forma sistemática e premeditada pelas elites.

Não obstante, vimos em Ferrarezi Junior e Carvalho (2015, p. 77-80) que é necessário um planejamento pedagógico para se trabalhar, antes de tudo, a escrita e a leitura dos mais variados textos e gêneros discursivos quanto possível for, conforme vimos também em Bakhtin (2022, p. 41). Em contrapartida, é possível que a falta de tempo em sala de aula para trabalhar a escrita seja um dos maiores desafios para os professores, já que persiste a lógica prescritivista de abordar mesmo gêneros por uma perspectiva tradicional, casada com a gramática tradicional e que a coloca em primeiro plano.

É necessário trabalhar escrita sempre e qualitativamente em sala de aula pois, conforme Ferrarezi Junior e Carvalho (2015), vimos que apenas acessando a esse repertório de textos, prototípicos de variados gêneros discursivos e pensando no *projeto de dizer* envolvido, o aluno desenvolverá plena capacidade de identificação, assimilação e escrita de textos com autonomia e liberdade, que são as premissas necessárias para se trabalhar com os gêneros em sala de aula. Afinal, como salienta Bakhtin,

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero do discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. Tais gêneros existem antes de tudo em todos os gêneros mais multiformes da comunicação oral cotidiana, inclusive do gênero mais familiar e do mais íntimo (Bakhtin, 2011, p. 282).

Por mais desafiadora que seja a tarefa do professor e o quão intransponível pareça a barreira prescritivista tradicional diante do ensino de língua materna, é fundamental sua postura reflexiva e crítica diante da questão do ensino. A formação continuada dos educadores para um direcionamento de ensino-aprendizagem realmente emancipatório (que conceda aos sujeitos ferramentas, desenvolva neles habilidades indispensáveis e, por conseguinte, torne-os aptos a utilizar com liberdade os recursos discursivos e formais da

língua em qualquer situação comunicacional, da mais cotidiana à mais formal, dando-lhes acesso a oportunidades) mostra-se como caminho e, antes disso, premissa indispensável.

Embora a universalização do acesso à educação não seja mais um problema tão evidente a ser superado, todos os esforços, nesse momento, devem se voltar para a qualificação da competência linguística e pleno letramento de todos os alunos e alunas já nos primeiros anos da educação básica (Ferrarezi Junior; Carvalho, 2015). É o que a análise dos resultados da Prova Brasil do Saeb nos apontam ao compararmos os dados das duas últimas aplicações, 2019 e 2021. Observamos, por exemplo, um aumento no número de alunos nos quatro primeiros níveis de desempenho na prova de 2021 em comparação a 2019: entre os níveis 0 e 3, em 2019, estavam 58,6% dos anos, ao passo que esse número subiu para 60,5% em 2021 (Brasil, 2023, p. 163).

Os maus resultados da aprendizagem em Língua Portuguesa foram observados também analisando recortes mais específicos, como ao comparar as esferas administrativas e as escolas urbanas e rurais. Com relação à administração das entidades, percebemos, nos resultados da prova de 2021 (Brasil, 2023, p. 167), muito melhor desempenho das instituições federais (310,4 pontos), seguidas pelas privadas (288,6 pontos), as estaduais (256,0) e, por último, as municipais (248,7 pontos), considerando a proficiência em Língua Portuguesa a partir de uma escala estabelecida em oito níveis de domínio de habilidades progressivas e cumulativas (Brasil, 2023, p. 160-161).

Já no que diz respeito à localização e ao perfil das escolas, se urbanas ou rurais, o relatório estudado apontou uma grande distância entre as instituições, que alcançaram 262,3 pontos de desempenho em 2019, caindo a 260,4 em 2021, no caso das urbanas, e 238,7 em 2019 ante 235,2 em 2021, no caso das rurais. Esses números apontam para além do declínio do desempenho: a desigualdade que persiste entre esses dois perfis escolares.

Nesse panorama, refletir sobre os indicadores educacionais obtidos por uma prova de abrangência nacional — que busca averiguar o desempenho dos alunos em habilidades ligadas ao estudo de inúmeros gêneros discursivos previstos para o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula — ajuda a

reconhecer a sensível fragilidade metodológica e a falta de coordenação do trabalho docente para superar esse quadro. Percebemos, ancorados nos estudos de especialistas como Coscarelli (2007), Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (2008), Ferrarezi Junior e Carvalho (2015), que o trabalho com a produção textual precisa ser ressignificado de maneira a permitir que o aluno encontre na sua escrita *razão de existir*, motivação para, nas palavras de Bakhtin (2022, p. 82), “fazer de si mesmo objeto para o outro e para si mesmo”.

Pela perspectiva docente, Paulo Freire já defendia que propomos nesta pesquisa, que

A prática docente crítica, implicate do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea, ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber sem experiência feito (Freire, 2013, p. 39).

Freire postula a importância de não haver compromisso com o erro e a estagnação profissional docente. Ele considera que, “como professor, não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha” (Freire, 2013, p. 93). Isso põe em destaque a leitura, a formação continuada e do engajamento do professor na busca por uma educação emancipatória, que provenha aos alunos condições e os instrumentalize com habilidades necessárias em um mundo no qual forças de poder não cessam. Isso permitirá a seus alunos que busquem as melhores oportunidades — a quem, como vimos, a imperícia no domínio da língua impede e marginaliza. Para o autor, “quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada” (Freire, 2013, p. 93). Desse modo, um fazer docente emancipatório com produção textual age, como prática educativa, de forma a permitir aos alunos o acesso a oportunidades ao cortar as amarras envolvidas no processo de escrever perante uma folha pautada; amarras essas que, como visto, podem vir de experiências traumáticas ou falta de habilidade do professor na condução da proposta didática de escrita.

Frisamos o caráter emancipatório almejado por esta pesquisa desde sua concepção e que entendemos ter alcançado: como vimos, se para Bakhtin (2022, p. 41), quanto melhor trabalharmos os gêneros discursivos melhor faremos uso deles, podendo transitar e utilizá-los conforme nossas necessidades comunicacionais, entendemos que a perspectiva bakhtiniana do ensino pelos gêneros discursivos permite, ao mesmo tempo, alcançar a proficiência de escrita nos alunos pelo contato permanente, diverso e enriquecedor com esses tipos relativamente estáveis de textos-enunciados (Bakhtin, 2022), e compreender o mundo a partir de uma multiplicidade de perspectivas e infinitas singularidades no ato-evento dialógico da filosofia da alteridade bakhtiniana.

Desenvolver sua capacidade de transitar entre os gêneros discursivos e instrumentalizá-los para o seu uso é, por si, um *ato emancipatório*, haja vista de nos comunicarmos por meio destes gêneros discursivos e, assim, possibilitarmos ao aluno um domínio que supra a demanda comunicacional em diversas situações cujo acesso, sabemos, é circunscrito a quem domina a linguagem escrita dita culta. Isso significa dar autonomia e trabalhar a proficiência do aluno com sua língua materna e, por conseguinte, libertá-lo, pois, como vimos, a língua é um importante instrumento de aprisionamento e cerceamento de poder cuja manutenção pelas elites é constante (Gnerre, 1991, p. 22).

Dessa forma, permitimo-nos responder objetivamente às questões norteadoras às quais nos propusemos inicialmente a seguir.

*l) De que forma as ideias de Bakhtin e o Círculo podem contribuir para nortear o trabalho de desenvolvimento de escrita por produção textual na sala de aula?*

Pela reflexão bakhtiniana que concebe o outro como essencial no processo constitutivo do sujeito, a teoria bakhtiniana mostra-se pertinente e necessária para os estudos linguísticos e educacionais que visem à melhoria do processo de ensino e aprendizagem envolvendo os atores eu e outro nas relações de sala de aula — entendidas, sob esse enfoque, como dialógicas e em constante tensão, com locutores que pressupõem o outro e a si no trato

com enunciados, esses situados, irrepetíveis e singulares, tais como os seres envolvidos como falantes ou compreendedores.

Entendemos, assim, que atingimos o objetivo geral de investigar a problemática instaurada no desenvolvimento de competências de produção textual em estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, verificando como os estudos de Bakhtin e o Círculo contribuem para uma possível melhoria no processo de ensino-aprendizagem dessas competências. Aqui, cabe ressaltar nosso entendimento de que a análise dos resultados da Prova Brasil, exame que integra o Saeb, não se consolida de forma suficiente para relacionarmos o desempenho dos estudantes diretamente à complexidade da relação dialógica entre o eu e o outro, professor e aluno, pois não há o recolhimento e análise de enunciados desses atores discursivos. Porém, como proposto, deu subsídios para verificarmos o desempenho dos alunos em habilidades linguísticas comuns entre leitura e escrita. Supomos que um estudo com recolhimento de produção escrita de professores e alunos seria o mais indicado para ampliação e qualificação desta pesquisa. Ratificamos a relevância dialógica no âmbito da relação professor-aluno, o que permite, com antecedência, a intervenção docente para qualificar sua aula e promover o melhor aproveitamento possível por parte do aluno.

Além disso, consideramos atingidos também os objetivos específicos. No caso do objetivo primeiro, com o qual procurávamos a) Verificar a relevância de conceitos bakhtinianos, como alteridade e dialogismo, no âmbito do ensino de produção textual, entendemos que tais princípios bakhtinianos abordados ao longo da pesquisa serviram como subsídio para uma reflexão ampla e densa, produtiva mas inacabada, pois permitem a revisão e atualização desse diálogo a cada nova leitura do trabalho.

No caso do segundo objetivo específico, b) Propor subsídios teórico-didáticos, respaldados nos pressupostos bakhtinianos, para o ensino de produção textual na escola, compreendemos que o olhar pedagógico voltado para uma leitura, escuta e acolhimento alteritários promovidos e defendidos pelo nosso trabalho em seu desenvolvimento consistem em uma materialização da perspectiva dialógica da linguagem para a promoção do desenvolvimento de escrita por produção textual na sala de aula, o que

entendemos contribuir com o trabalho docente e a melhoria no processo de ensino-aprendizagem na esfera da linguagem para a educação.

Reiteramos a importância do escrutínio desse assunto a partir de um exame de amostra de devolutivas dadas aos alunos em produções textuais escolares, de forma a identificar o fenômeno da alteridade e sua complexidade na realidade, focando em um ambiente em que a perspectiva bakhtiniana contribui com reflexões a respeito não somente da alteridade, mas de dialogismo e de heterodiscurso, por exemplo. Para tanto, sugerimos a continuidade deste estudo com a missão de qualificar o trabalho docente em sala de aula na educação básica pela abordagem efetiva de textos, dos mais variados gêneros discursivos, na educação básica, levando em consideração o ambiente dialógico estabelecido na sala de aula como fator constitutivo preponderante.

*II) Qual é a influência da relação tensiva entre o eu e o outro — professor e aluno, como sujeitos discursivamente constituídos, ativos e envolvidos — no desenvolvimento da produção textual?*

O eu e o outro, sujeitos discursivos entendidos no escopo deste trabalho como professor e aluno no elo comunicativo, em seus múltiplos atravessamentos de experiências e vozes discursivas, são sujeitos dotados de singularidade e subjetividade que, como percebemos nas reflexões bakhtinianas estudadas, pressupõem-se. Porém, essas ideias pré-concebidas do outro não coincidem com ele mesmo: vimos que um enunciado é sempre discursivamente enviesado e possui um projeto de dizer que deve ser examinado no trabalho em sala de aula. Em vez de abordagens positivistas e normativas, que visem à mera classificação gramatical de termos, esse projeto enunciativo, em estreita relação com as características funcionais e composicionais de gêneros discursivos específicos, deve estar em evidência nas propostas didáticas de atividades para a sala de aula.

Refletindo com os estudos de Bakhtin (2022) e o Círculo, entendemos que quanto mais trabalharmos com os gêneros discursivos, mais instrumentalizados para utilizá-los na realidade, na vida, estaremos. Assim, o professor, consciente de sua projeção do outro (que não coincide com a

essência desse outro), estará apto a considerar um sujeito-aluno singular, que também possui pressupostos a seu respeito e da motivação para produzir esses textos. Além disso, vimos, em Cunha et al. (2018), que escrever, para o aluno, pode imbricar em situações traumáticas e que levem à introspecção e ao bloqueio na escrita. De acordo com Bakhtin (2022), ao se expressar, o sujeito se permite ser objeto de análise de um outro pressuposto. Esse fato o torna vulnerável e pode ocasionar vergonha, tensão, insegurança e medo (Cunha et al., 2018), principalmente se o professor não oferecer recursos necessários para que ele se sinta seguro ao falar sobre determinado tema ou criar com liberdade expressiva, ou ainda se não encontrar razão de ser para a proposta de escrita lançada pelo professor.

Entendemos o mundo através dessa óptica que compreende os estudos bakhtinianos. Compreendemos a importância do enunciado e seu teor ético, responsivo a um *outro* como sujeito discursivo igualmente responsivo e responsável por seus enunciados e pela recepção deles no elo discursivo comunicacional. Nessa cadeia, entendemos a importância e validade do outro. Verificamos, com esta pesquisa, sua relevância decisiva mesmo no processo de ensino-aprendizagem. Nisso, é evidente também a importância desse olhar acolhedor do outro para contemplar e desenvolver habilidades de escrita em sujeitos singulares, únicos e responsivos, dotados de vozes e visões de mundo também únicas.

Esses sujeitos, situados no tempo e espaço, precisam transitar entre os gêneros discursivos com proficiência para suprir suas necessidades discursivo-comunicacionais e, também, terem acesso a oportunidades privilegiadas e exclusivas a quem domina o código escrito ou oral, por gêneros discursivos diversos, como abordamos e construímos dialogicamente com a teoria de Bakhtin e o Círculo. Esses estudiosos se debruçaram nessa e em outras questões revisadas por nossa pesquisa e subsidiaram nosso estudo que compreendemos ser *emancipatório* por possibilitar oportunidades e dar acesso a determinados privilégios a pessoas das camadas populares — que são público das escolas municipais de ensino fundamental — em toda a sua singularidade.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: Encontro & Interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2022.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; DUVAKIN, Viktor. *Mikhail Bakhtin em diálogo: conversas de 1973 com Viktor Duvakin*. Trad. Daniela Miotello Mondardo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Para uma filosofia do Ato Responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *O homem ao espelho*. Apontamentos dos anos 1940. Trad. Cecília Maculan Adum, Marisol Barenco de Mello e Maria Letícia Miranda. São Carlos: Pedro & João, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Questões de estilística no ensino da língua*. Trad. Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Editora 34, 2019b.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BARBOSA, Pedro Henrique de Faria; LORETO, Sylvio. O mito de Jano: as duas faces da ordem pública no direito internacional privado. In: *Revista InterAção*, v. 12, n. 12, jan/jun 2017. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria — UFSM, p. 103-118, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/interacao/article/view/29929>> Acesso em: 09 jan 2024.
- BARBOSA, Adriana de Oliveira. Investigando o efeito retroativo do Saeb/Prova Brasil de leitura no 9º ano do Ensino Fundamental. In: *Revista Estudos Linguísticos (São Paulo, 1978)*, v. 49, n. 2, jun. 2020. São Paulo: p. 631-650.
- BEZERRA, Paulo. Posfácio: No limiar de várias ciências. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2022.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; FREITAS, Vera Aparecida de Lucas.

Sociolinguística educacional. In: ALVES, Eliane Ferraz; ESPÍNDOLA, Lucienne C. (org.). *Abralin: 40 anos em cena*. João Pessoa: Editora Universitária, 2009. Disponível em: <<https://abralin.org/wp-content/uploads/2020/09/abralin40.pdf>> . Acesso em: 20 jan 2024.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório Saeb 2021* [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 2023. 278p. Disponível em: <<http://tinyurl.com/muzvtjk6>>. Acesso em: 20 jan 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/a-area-de-linguagens>>. Acesso em: 25 jan 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental — Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

CANÇADO, Márcia; AMARAL, Luana; AMORIM, Evelin; VELOSO, Adriano. Subjetividade em correção de redações: detecção automática através de léxico de operadores de viés linguístico. In: *Linguamática*, v. 12, n. 1. Universidade do Minho; Universidade de Vigo, p. 63-79, 2020. Disponível em: <<https://linguamatica.com/index.php/linguamatica/article/view/313>>. Acesso em: 25 jan 2024.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2014.

CAUDURO, Maria de Lourdes Fernandes. *Escrita e Ensino: ecos do discurso pedagógico*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias. *Português Linguagens (6º ano)*. São Paulo: Saraiva Educação S. A., 2022.

CEZAR, Jennifer Galvão; DE PAULA, Orlando. A produção escrita no Ensino Fundamental I: correção do professor e revisão do texto pelo aluno. In: *Revista Fórum Linguístico*, v. 10, n. 2 — Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2013, p. 102-115. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2013v10n2p102>> . Acesso em: 25 jan 2024.

CORACINI, Maria José. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade — línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

COSCARELLI, Carla Viana. Gêneros textuais na escola. In: *Revista Veredas*, v. 11, n. 2 — Programa de Pós-Graduação em Linguística. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2007, p. 78-86. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25208>>. Acesso em: 09 jan 2024.

COSTA, Valmir Nunes. *Os gêneros discursivos no processo de letramento: considerações relativas ao ensino-aprendizagem de língua materna*. Dissertação (Mestrado em Letras — Linguística) — Universidade Federal de Alagoas, Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística. Maceió: 2010. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/469>> Acesso em: 09 jan 2024.

COSTA, Valmir Nunes. *Embates discursivos-ideológicos em produções textuais escolares: alunos versus discursos institucionais*. Tese (Doutorado em Letras — Linguística) — Universidade Federal de Alagoas, Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística. Maceió: 2014. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2247>> Acesso em: 09 jan 2024.

CUNHA, M.; ALMEIDA, R.; CHERPE, S.; SIMÕES, S.; MARQUES, M. Uma abordagem longitudinal da contribuição do trauma e da vergonha nos sintomas depressivos em adolescentes. In: *Revista Portuguesa De Investigação Comportamental e Social*, Vol. 4, n. 2. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2018, p. 49-59. Disponível em: <<https://rpics.ismt.pt/index.php/ISMT/article/view/62>>. Acesso em: 11 jan 2024.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. In: *Revista Veredas* — Programa de Pós-Graduação em Linguística. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2003, p. 95-111.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. Notas sobre a alteridade em Bakhtin. In: PASCHOAL, C. et. al. (Org.). *Círculo de Bakhtin: alteridade, diálogo e dialética*. Porto Alegre: Polifonia, 2020, p. 7-28.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa; BARBOSA, Vanessa Fonseca. Notas sobre gêneros do discurso em Bakhtin, Volóchinov e Medviédev. In: ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno; ARANTES, Poliana; PESSÔA, Morgana (org.). *Em discurso 4 — Pesquisar com gêneros discursivos: interpelando mídia e política*. Rio de Janeiro: Cartolina, 2020, p. 185-200.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. Linguagem e trabalho: diálogo entre a translinguística e a ergologia. In: *Desenredo* — Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2012, p. 309-329.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. Um posfácio meio impertinente. In: BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

FERNANDES, R. A universalização da avaliação e a criação do Ideb: pressupostos e perspectivas. In: NETO, João Luiz Horta; JUNQUEIRA, Rogério Diniz Junqueira (Org.). *Revista Em Aberto*, v. 29, n. 96, maio/ago 2016. Brasília: Inep, 2016, p. 99-111. Disponível em: <<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3154>>. Acesso em: 31 jan 2024.

FERRAREZI JUNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. *Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: 2008

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GUIMARÃES, Fernanda Taís Brignol; BRISOLARA, Valéria Silveira; SOBRAL, Adail. Gêneros textuais e/ou gêneros do discurso? Um olhar da perspectiva dialógica da linguagem sobre o gênero. In: PÁTARO, Ricardo Fernandes (org.). *Revista Educação e Linguagem*. Campo Mourão: Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), v. 9, n. 18, Edição Especial 2020, p. 506-520. Disponível em: <<https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeducplings/issue/view/341>>. Acesso em: 13 dez 2023.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 5ª ed., 2002, p. 19-36.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. Hibridismo e plasticidade na constituição dos gêneros do discurso. In: *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 48, n. 1. Campinas: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2009, p. 23–39. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645253>>. Acesso em: 18 dez 2023.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

MOLL, Eduardo da Silva; DI FANTI, Maria da Glória Corrêa; DELANOY, Cláudio Primo. Bakhtin, alteridade e ensino: notas sobre pedagogias dialogicamente orientadas. In: VIDON, Luciano Novaes; PADILHA, Simone de Jesus (org.). *Revista Diálogos (RevDia)*, v. 11, n. 03, 2023, p. 134-159. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/15948>>. Acesso em: 03 jun 2024.

OLIVEIRA, Peterson José de. Desafios para uma abordagem efetivamente multimodal dos gêneros discursivos em livros didáticos de Língua Portuguesa. In: *Albuquerque, Revista de História*, v. 13, n. 26. Aquidauana: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), 2022, p. 138-159. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/AlbRHis/article/view/14477/10228>>. Acesso em: 12 mar 2024.

PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana*. São Paulo: Contexto, 2021.

RODRIGUES, Débora Marques; SANTOS, Sônia Regina Mendes dos. Práticas interativas: caminho para a constituição da docência. In: SOBREIRA, Henrique Garcia (Org.). *Educação, cultura e comunicação nas periferias urbanas*. Rio de Janeiro: Lamparina, 1ª ed., p. 99-115, 2010.

SANTOS, Emmanoel dos. *Certo ou errado? Atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

SANTOS, Juliana Vilmar; PLACIDO, Reginaldo Leandro; SOBRINHO, Sidinei. Compreensão dos estudantes do 9º ano sobre a Prova Brasil de Língua Portuguesa. In: *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, v. 33, e07492. São Paulo: Fundação Carlos Chagas (FCC), 2022. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/7492/4486>> . Acesso em: 10 mar 2023.

SILVA, Anderson; PUZZO, Miriam Baub. (Resenha) *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Revista Gragoatá, n. 37, p. 352-357. Niterói: Universidade Federal Fluminense (UFF), 2014.

SOBRAL, Adail. *Um diálogo bakhtiniano com L. A. Marcuschi*. Comunicação. IV SIGET. Anais. 2007. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/40968582-Um-dialogo-bakhtiniano-com-l-a-marcuschi.html>> Acesso em: 02 mar 2024.

STALLIVIERI, Nicole Silva. *Imagem de língua e leitura nas avaliações externas: uma análise discursiva de documentos do Sistema de Avaliações da Educação Básica (Saeb)*. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras. Rio de Janeiro: 2023. Disponível em: <<http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/19632>>. Acesso em: 20 fev 2024.

TODOROV, Tzvetan. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Unesp, 2018.

VASCO, Paulo Sérgio. *Estudo aponta que falta de saneamento prejudica mais de 130 milhões de brasileiros*. Agência Senado, 2022. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/03/estudo-aponta-que-falta-de-saneamento-prejudica-mais-de-130-milhoes-de-brasileiros>>. Acesso em: 17 nov 2022.

VOGES, Márcia Cristina Neves; DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. Usos de si no ensino remoto emergencial: A atividade docente sob os enfoques dialógico e ergológico. In: *Revista Signo*, v. 45, n. 86, p. 193-205. Santa Cruz: Universidade de Santa Cruz (UNISC), 2021.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Trad. Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia*. Trad. Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Editora 34, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.