

PERSPECTIVAS DO DIALOGISMO BAKHTINIANO NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Bakhtinian Perspectives of Dialogism in the National Curriculum Guidelines of Portuguese Language

Susana dos Santos NOGUEIRA, UFG¹

Eliane Marquez da Fonseca FERNANDES, UFG²

Lucielena Mendonça de LIMA, UFG³

RESUMO: Este artigo tem por objetivo discutir como o conceito de dialogismo bakhtiniano está presente nas Orientações Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (OCEM - LP- MEC, 2006), documento reformulado pelo Ministério da Educação em 2006 a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM- LP, MEC, 2000). Para análise do *corpus*, tomamos o dialogismo como constitutivo da linguagem, conforme propõe o Círculo de Bakhtin, mais especificamente Bakhtin/Volochinov (2006) e Bakhtin (2003). Esse trabalho se configura como uma pesquisa qualitativa de base interpretativista, de análise de documento e se insere no campo de estudos da linguagem. Os resultados apontam para uma proposta dialógica na perspectiva bakhtiniana em relação ao ensino de língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Dialogismo; Orientações Curriculares; Ensino.

ABSTRACT: This article aims to discuss how the Bakhtin's concept of dialogism is approached in the Curriculum Guidelines of Portuguese Language for High School, a document reformulated by the Ministry of Education in 2006 from the National Curriculum Parameters for Secondary Education (2000). In order to analyze the corpus, we take the dialogism as constitutive of language, as it was proposed by the Bakhtin Circle, specifically Bakhtin / Voloshinov (2006) and Bakhtin (2003). This study is configured as a qualitative research with an interpretive base of document analysis and is inserted in the language studies field. The results point out to a dialogic proposal in Portuguese language teaching based on Bakhtin's perspective.

KEYS-WORD: Dialogism; Curriculum Guideline; Education.

¹Mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. susgueira@hotmail.com

² Doutora em Letras e Linguística pela FL-UFG e pós-doutora em Educação pela FE-UnB. Projeto de pesquisa: CRIAR CONTEXTO: relações entre texto, discurso e ensino. Professora do PPGLL- FL-UFG. elianemarquez@uol.com.br

³Professora titular da Área de Espanhol da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás desde 1997. É pós-doutora em LA pela Universidade de Brasília sobre o ensino de Português como Língua Estrangeira (2013). Doutora em Filologia Hispânica pela Universidad de Oviedo (Espanha, 1998). Dedica-se a pesquisas sobre ensino e formação de professores de espanhol e de português a estrangeiros e formação de professores de espanhol em uma perspectiva intercultural na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da FL/UFG. lucielenalima@gmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nas décadas de 1960 e 1970, a prioridade do Ensino Médio (EM) era formar técnicos capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção nas indústrias. E esse era um dos objetivos do ensino, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - de língua portuguesa, doravante PCNEM-LP (MEC, 2000). Devido ao desenvolvimento da industrialização na América Latina, buscava-se formar o aluno com o intuito de atender às necessidades do mercado de trabalho, com isso surge o ensino profissionalizante. Ademais, esse era o contexto da ditadura militar, logo, segundo os governantes da época, a educação estava a serviço do desenvolvimento do país, desse modo, a língua passa a ser vista como instrumento de comunicação.

Ainda segundo o PCNEM- LP (MEC, 2000), com o início da abertura política na década de 1980, emergem vários estudos sobre as concepções de linguagem com a finalidade de nortear as práticas pedagógicas na escola. Dentre as várias e importantes correntes teóricas, a Sociolinguística propõe um estudo da relação entre a língua e a sociedade, o que possibilitou que surgissem reflexões em torno das variações linguísticas. Consideramos que a Sociolinguística contribuiu muito para se pensar o ensino dessa língua e mostrou que não se poderia ater somente à variedade padrão, tendo em vista que essa não fazia parte da realidade das “massas” dos trabalhadores.

A década de 1990, conforme consta no PCNEM- LP (MEC, 2000), mostrou-se desafiadora devido ao volume de informações geradas pelas novas tecnologias. Isso fez com que se pensasse com mais afinco ainda, em uma nova maneira de ensinar a língua materna (LM) na escola. Isso porque o ensino até então existente não atendia a essa nova perspectiva, já que era centrada no descritivismo gramatical em torno da variedade padrão e desconsiderava os usos sociais da língua falada e escrita. Era importante que o aluno não se dedicasse mais a acumular conhecimentos estruturais sobre a língua, mas sim a relacionar os conhecimentos da língua em seus variados usos e utilizar as diferentes tecnologias.

Diante dessa realidade, e levando em consideração as pesquisas teóricas em Linguística que surgiram na década de 1990, o Ministério da Educação (MEC) publicou alguns documentos com a finalidade de orientar o ensino de LP no EM. Desse modo, nos anos seguintes, já em novo século, foram publicados os Parâmetros Curriculares

Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, MEC, 2000), mas esse documento recebeu muitas críticas do meio acadêmico e escolar. Consequentemente, em 2006, o MEC publicou as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN), reformuladas a partir do primeiro documento. Tal reconstrução nos remete à utilização de uma perspectiva dialógica na construção das OCEN-LP (MEC, 2006, p.9), já que o próprio documento afirma que “[...] é fruto de discussões e contribuições de diferentes segmentos envolvidos com o trabalho educacional”.

O texto introdutório do capítulo 1 das OCEN-LP (MEC, p.17, 2006) orienta que a leitura desse documento é tarefa que se realiza por meio de discussão.

As orientações não devem ser tomadas como “receitas” ou “soluções” para os problemas e os dilemas do ensino de Língua Portuguesa, e sim como referenciais que, uma vez discutidas, compreendidas e (re)significadas no contexto da ação docente, possam efetivamente orientar as abordagens a serem utilizadas nas práticas de ensino e de aprendizagem.

Ao tratar as OCEN-LP (2006) como referenciais, observamos que o documento abre portas para que se possa pensar a educação por meio da linguagem como um processo de reconstrução permanente nas práticas de ensino. Portanto, espera-se que esse documento apresente uma postura dialógica ao propor parâmetros para que a escola realize seu trabalho em LP.

A presente discussão deste artigo se configura como uma análise documental (MOREIRA; CALEFE, 2008) e se insere no campo de estudos da linguagem, podendo ser caracterizada como uma pesquisa qualitativa de base interpretativista. O foco de análise não é a quantidade das informações, mas a qualidade, ou seja, o discurso circunscrito em cada enunciado. De acordo com Esteban (2010, p.130), na pesquisa qualitativa “[...] deve ser dada especial atenção à forma que diferentes elementos linguísticos, sociais, culturais, políticos e teóricos influem de maneira conjunta no processo de desenvolvimento do conhecimento [...]”.

Neste artigo, tomamos por base a concepção bakhtiniana de linguagem, cujo fundamento é o dialogismo, por acreditarmos que, nessa concepção, os usuários da língua interagem como sujeitos que ocupam lugares sociais e se comunicam. O sujeito adquire a língua através da interação com o outro e nessa relação comunicativa se constrói o conhecimento de mundo e da língua. Para Bakhtin (2003, p. 265), “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é

igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”.Acreditamos também que a língua se inscreve na vida e que os processos de ensino e aprendizagem da língua ocorrem durante as interações verbais, por meio de enunciados dialógicos, que permeiam o ambiente escolar. Por isso, nosso objetivo neste artigo é observar como as OCEM-LP (MEC, 2006, p.7-34) explicitam as concepções de gêneros e o conceito de dialogismo, tendo em vista que muito se tem discutido sobre o ensino de línguas na perspectiva bakhtiniana dos enunciados dialógicos.

Para análise das OCEM-LP (MEC, 2006) utilizamos os estudos do Círculo de Bakhtin, mais especificamente Bakhtin/Volochinov(2006) e Bakhtin (2003). Acreditamos que as discussões desses pesquisadores sobre o dialogismo, podem ser observadas no ensino de LP, a fim de que se possa contemplar o objetivo maior do EM de atuar para garantir ao estudante uma preparação básica. As OCEM-LP (MEC, 2006, p. 18) consideram que a interação contribui “[...] para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo”. Assim, adotamos a perspectiva bakhtiniana com o objetivo de analisar as OCEM-LP (MEC, 2006), pois ela tem o propósito de despertar uma reação ativa no aluno. A interação com os educandos, no processo educativo, espera uma réplica ativa, de modo que a aprendizagem o leve, não apenas a reconhecer, localizar e repetir as estruturas gramaticais, mas a buscar uma compreensão dos enunciados e a dialogar com os sentidos dos textos.

Alguns pesquisadores já avaliaram um dos aspectos importantes do documento no ensino da língua que é o enfoque em gêneros do discurso. Sobral (2003) analisa a presença da teoria dos gêneros do discurso nos PCNEM-LP, contrapondo à prática escolar. Lima (2012), por sua vez, estuda a concepção de gênero discursivo e aborda alguns apontamentos sobre a concepção de linguagem nas OCEM-LP (MEC, 2006). A partir desses e de outros estudos empreendidos sobre as concepções de gêneros nesse documento, propomos uma investigação sobre o dialogismo bakhtiniano. Queremos tratar de um aspecto ainda não levantado pelos trabalhos que lemos: a presença do dialogismo bakhtiniano nas Orientações Curriculares (MEC, 2006). Pensamos ainda que esta discussão possa contribuir para que levantemos outros aspectos linguísticos importantes nas OCEM-LP (MEC, 2006).

Em um primeiro momento, apresentamos neste artigo a concepção de língua na visão de Bakhtin e seu Círculo, bem como os conceitos de polifonia, dialogismo e gênero; em seguida, analisamos as OCEM-LP (MEC, 2006, p.7-34) com base nos conceitos teóricos apontados anteriormente e por último traçamos as reflexões finais para essa instância.

CONCEPÇÃO DE LÍNGUA NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Pensar sobre a linguagem é pensar sobre o ser humano em atividade, já que ela o constitui. Em relação aos estudos da linguagem, são inegáveis as contribuições de Saussure para dar um caráter científico às pesquisas no campo linguístico. Com a publicação póstuma do *Curso de Linguística Geral*⁴, em 1916, Saussure tornou-se conhecido como o precursor do estruturalismo, definindo um método e um objeto para se estudar a linguagem. De acordo com Saussure (2006), o estudo da linguagem comporta duas partes: a *langue*, que tem por objeto a língua e a *parole*, cujo objeto é a fala. Ao realizar um corte epistemológico sobre os estudos da linguagem, Saussure instaurou a *langue* como seu objeto de estudo. A língua para Saussure é considerada como um sistema de signos, formada pelo significante e pelo significado, em uma relação arbitrária. Nos estudos saussurianos, priorizou-se estudar os elementos constituídos pelas formas da língua, a relação do signo com outros signos no interior de um sistema.

Bakhtin/Volochinov (2006), em obra publicada em 1929, estão de acordo com Saussure quando ele afirma que a língua é um fato social, porém criticam a ideia saussuriana da perspectiva de língua que dá enfoque maior ao sistema de regras, estáveis e imutáveis. Diante disso, Bakhtin/Volochinov elaboram seus próprios postulados e contribuem (assim como Saussure em seu tempo) com uma perspectiva interativa para os estudos da linguagem quando afirmam que a língua é um fato social fundado na necessidade de comunicação. Para esses autores (2006, p.128) “[a] língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. A língua

⁴O *Curso de Linguística Geral* de Ferdinand Saussure foi organizado por Charles Bally e Albert Sechechaye, com a colaboração de Albert Riedlinger.

nessa perspectiva não é vista apenas como um instrumento, mas como atividade social, constituída na e pela relação entre locutor e interlocutor na interação verbal.

Na abordagem bakhtiniana, a língua é uma forma linguística que reflete e refrata a realidade e as interações dos falantes, logo, gera sentidos conforme a situação de interação comunicativa. A palavra seria um fenômeno ideológico e social, cuja realidade é absorvida por sua função de signo, esse “[...] não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.32). Um signo é entendido, então, não apenas como a conjugação de significante e significado, pois o signo gera sentidos específicos conforme as condições de produção dos enunciados. Se a situação comunicativa interfere no sentido do signo, ele se transforma em um organismo vivo e dialógico, carregando consigo contradições e confrontos de valores sociais. Os autores consideram que esses valores sociais e históricos são marcas ideológicas impressas no enunciado. Desse modo, pode-se entender que o signo sofre alterações conforme a passagem do tempo ou de acordo com o meio em que ele se manifesta, já que o seu sentido é constituído historicamente. O uso do termo “ideológico” tem sido questionado, ao se retomar o sentido marxista do termo e visto como posicionamento político e social, no entanto, queremos explicitar que para Bakhtin/Volochinov (2006) a concepção de ideológico é mais abrangente. Esses pesquisadores percebem que o conceito de ideologia não está preso apenas a valores de classe social, porque a ideologia está no cotidiano, está em todos os aspectos da vida diária em que os sujeitos passam a considerar algo como bom ou mau, justo ou injusto, certo ou errado.

Os estudos da língua e da linguagem começaram com foco no sistema, mas geraram a necessidade de reflexões em torno dos papéis dos sujeitos e das condições sócio-históricas e isso contribui para uma revisão dos objetos de ensino nas aulas de LP. Verificamos que o documento em análise parte do pressuposto de que as relações entre o mundo e a linguagem “[...] são convencionais, nascem das demandas das sociedades e de seus grupos sociais e das transformações pelas quais passam em razão de novos usos, que emergem de novas demandas”(OCM-LP, MEC, 2006, p. 24). Portanto consideramos, neste artigo, as Orientações Curriculares como um enunciado que abarca várias posições sujeitos e diversas vozes com o objetivo de contribuir para a realização

do ensino de LP na escola. Para Bakhtin/Volochinov (2006), a palavra nasce e se desenvolve no processo de socialização dos indivíduos, para depois ser integrada ao organismo individual e tornar-se fala interior. Percebemos nessa afirmação uma aproximação a Vygotsky (1993) já que as concepções de mundo, para esse autor, são construídas a partir da interação social e de acordo com os propósitos dos falantes, assim como acredita Bakhtin.

A língua, enquanto atividade social, ocorre na ação comunicativa em consonância com as necessidades, seus signos são variáveis e flexíveis, o que faz com que apresente um caráter mutável e polissêmico. Bakhtin/Volochinov (2006) afirmam que a língua se torna viva, na interação verbal, nas relações sociais, por meio das enunciações, pois

[...] toda palavra comporta *duas* faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 117, grifos dos autores).

Esses autores defendem que a palavra é uma espécie de ponte lançada entre o locutor e o interlocutor. É nesse sentido que Bakhtin/Volochinov (2006) definem a língua, em sua materialidade concreta, em seu uso real com natureza dialógica, num processo interacional. Nessa perspectiva, as OCEM-LP (MEC, 2006) atuam nesse viés conceitual, pois consideram que é na interação que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem.

Na teoria bakhtiniana sobre dialogismo, a palavra “diálogo” não significa somente a troca de enunciados frente a frente em um evento de comunicação interpessoal. Fiorin (2008) diz que as relações dialógicas podem ser vistas de modo mais amplo. Um enunciado não existe isoladamente, pois estabelece diálogo com dizeres anteriores ou posteriores. Além disso, pode haver um diálogo entre textos, conhecido como intertextualidade, mas também os valores ideológicos podem entrar em diálogo. O dialogismo na concepção bakhtiniana vai além dessas formas composicionais, já que constitui a linguagem e o diálogo ocorre entre os discursos.

Para Fiorin (2008, p. 25), os diálogos podem ser contratuais ou polêmicos, apresentar divergência ou convergência, aceitação ou recusa, conciliação ou luta,

concerto ou desconcerto. Assim esse autor afirma que, para Bakhtin, “[...] os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes sociais, o que significa que são inevitavelmente o lugar da contradição”. O enunciado carrega consigo as diferentes posições sociais que circulam em determinada formação social, já que as pessoas possuem interesses e valores sócio-ideológicos divergentes. Assim podem ecoar a presença de muitas vozes em um mesmo enunciado, que se torna polifônico. Por isso, vemos nas OCEM-LP (MEC, 2006) que não há filiação apenas às concepções de Bakhtin, mas outros conceitos entram em diálogo. Mas nosso objetivo é verificar as relações com as posturas bakhtinianas.

De acordo com Bakhtin/Volochinov (2006), se toda compreensão da fala viva é um amplo diálogo, todo enunciado vivo é de natureza dialógica e pressupõe uma atitude responsiva. Como o diálogo estabelece relação entre um “eu” e um “outro”, consideram os autores que todo dizer pressupõe uma resposta, mesmo que essa não seja imediata, “[a] compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do outro uma *contrapalavra*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 137, grifos dos autores). Compreendemos que os sujeitos, diante de um enunciado, vão preparando uma resposta e têm liberdade de concordar, refutar ou ainda completar os sentidos. E é assim que eles se tornam falantes, criam signos na situação e dialogam com o discurso do outro, assim como nós dialogamos com as OCEM-LP (MEC, 2006).

Para Bakhtin/Volochinov (2006) todo enunciado é dialógico, independente de sua dimensão, pode ser apenas uma palavra, como por exemplo, “silêncio”, ou uma obra como as OCEM-LP (MEC, 2006) completa. Todo enunciado não existe isoladamente, mas sempre atravessado pelos enunciados dos outros. Dessa forma, Fiorin nos diz que o enunciado é a réplica a um diálogo e “[o] dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” (FIORIN, 2008, p.19). Embora Bakhtin/Volochinov (2006) afirmem que a linguística se apoiou muito em enunciados congelados num texto escrito, esses autores explicam que o diálogo é um elemento inalienável da comunicação verbal. Para eles toda enunciação é um elo da cadeia dos atos de fala, por conseguinte dialógica assim como as OCEM-LP (MEC, 2006) lançam enunciados para dialogar com educadores e professores de LP.

Nessas relações de sentido, as palavras dialogam entre si e Bakhtin/ Volochinov (2006) nos dizem que não são as unidades da língua (sons, palavras, orações) que são dialógicas, mas os enunciados. Bakhtin (2003) acredita que o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos por integrantes de determinados campos da atividade humana. Os enunciados são acontecimentos únicos na comunicação e apresentam sempre um novo acento ou uma entonação, específicos da situação.

Ao empregar o termo enunciado, Bakhtin/Volochinov (2006) querem demarcar uma diferença em relação às unidades mais conhecidas da língua como fonema, morfema e sintagma. Um enunciado é justamente uma unidade da comunicação em relação dialógica a outros enunciados como réplicas dialógicas, e os limites entre enunciados não está em sua dimensão, mas na alternância entre os falantes. Um enunciado está pronto quando se abre a uma resposta de outro enunciado, por isso, ele não existe fora das relações dialógicas. “Nele estão sempre presentes ecos e lembranças de outros enunciados, com que ele conta, que ele refuta, confirma, completa, pressupõe e assim por diante” (FIORIN, 2008, p.21). Ao contrário das unidades da língua, os enunciados possuem um autor, logo revelam uma posição ideológica (valorativa); eles permitem sempre uma resposta a um destinatário, por isso são unidades da comunicação discursiva. Na visão de Bakhtin (2003), é justamente o estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva que permite compreender de modo mais correto a natureza das unidades da língua enquanto sistema. Esse conceito apresenta-se como enunciado sob a caracterização de gênero discursivo e é muito importante para o ensino de língua em sala de aula.

Um dos aspectos deste artigo é mostrar a presença dos gêneros discursivos nas OCEM-LP (MEC, 2006), portanto apresentamos uma abordagem dessa teoria. Isso se faz importante, já que o próprio documento recomenda o ensino de LP tomando-a por base. Além disso, os gêneros do discurso são considerados por Bakhtin (2003) como tipos relativamente estáveis de enunciados, portanto, como todo enunciado, constitutivamente dialógico. O emprego da língua ocorre através dos enunciados (ou gêneros do discurso) e o estudo da natureza e da diversidade de formas de gêneros nos diversos campos da atividade humana é de enorme importância para o ensino de língua.

Como a comunicação é multifacetada, podemos afirmar que existe uma infinidade de enunciados/gêneros que são produzidos e circulam nas esferas sociais e se materializam em uma estrutura composicional, apresentam um tema (ideologia) e são permeados pelo estilo individual do autor. Nos dizeres de Bakhtin “[...] o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional- estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Cada esfera da comunicação elabora seus gêneros, eles refletem as condições e as finalidades para as quais são construídos.

Na visão de Brait (2000), é imprescindível, ao falar de gêneros, pensar na esfera de atividades em que eles se constituem e atuam, nelas estão implicadas as condições de produção, de circulação e de recepção desses enunciados. Os gêneros evoluem e são ressignificados de acordo com as condições sócio-ideológicas de uma época e com as possibilidades da atividade humana, em conformidade com as necessidades discursivas. Assim, segundo as OCEM-LP (MEC, 2006, p.30) o aprendizado da língua implica a apreensão de práticas de linguagem e modos de uso da língua a partir dos gêneros discursivos, “[...] o que explica a estreita relação entre os participantes de uma dada interação, os objetivos comunicativos que co-constroem e as escolhas linguísticas a que procedem”.

Os gêneros do discurso coordenam a comunicação humana (BAKHTIN, 2003), pois organizam os nossos discursos e, conseqüentemente, a comunicação, já que ela ocorre por meio de determinados gêneros. Esse processo de apreensão do gênero por parte do falante acontece nas enunciações concretas da comunicação discursiva, para esse autor nós aprendemos os gêneros no contato com o outro, no processo dialógico da linguagem. Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 283), “[s]e os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível”. Percebemos que o documento em análise, concorda com esses conceitos ao valorizar o ensino por meio do conhecimento de gêneros discursivos variados. Em linhas gerais, as OCEM-LP (MEC, 2006, p. 32) conjecturam que ao longo de sua formação em LP o aluno seja levado a

[...] conviver, de forma crítica, mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos [gêneros], atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc.- de modo que conheça- use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas na (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais – literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural [...]

Essa citação das OCEM-LP (MEC, 2006, p.32) dialoga com as palavras de Bakhtin e possibilita-nos refletir como o ensino de língua precisa ligar-se à comunicação mais dinâmica. Entendemos que o dialogismo entre enunciadore não se liga a uma vontade exclusiva do falante, mas deve selecionar determinado gênero discursivo conforme o contexto de comunicação. Segundo Bakhtin (2003) não existe fala dita pela primeira vez, mas sim discursos que se constroem a partir de algo dito e em oposição a ele. Somente o Adão mítico teria utilizado a primeira palavra nunca dita antes por ninguém, apenas ele teria conseguido construir um discurso totalmente original. Com isso, esse autor salienta que a palavra não é propriedade exclusiva do falante, pois há outras vozes que compõem o seu discurso.

Nessa instância observamos que a voz das OCEM-LP (MEC, 2006) vai sendo constituída em diálogo com outros documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96, MEC, 1996). Essa lei consubstancia os atuais marcos legais para a oferta do EM e é retomada presente nos PCNEM-LP (2000) sobre certos pontos que repercutem nas Orientações e merecem esclarecimentos. Assim, nosso documento em análise (MEC, 2006, p.8) expõe que suas posturas “[...] foram elaboradas a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica”. Notamos, portanto, que o documento reconstrói os conhecimentos, isto é, dialoga com dizeres anteriores numa perspectiva coletiva, situada social e historicamente. Isso reforça a ideia de que as OCEM-LP (MEC, 2006) como texto não escapa ao dialogismo,

[...] a palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra língua neutra e não pertence a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheias de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. (BAKHTIN, 2003, p. 294, grifos do autor)

Assim, vemos que o documento que analisamos considera válida a concepção de que ao trabalharmos o ensino da língua devemos considerar que o sujeito se constrói à medida que entra em contato com a língua, que se relaciona com o outro, através dos enunciados e das diferentes vozes nas interações sociais. Dessa maneira, lançamos um olhar mais atento às OCEM-LP (MEC, 2006, p. 7-34) na próxima seção, com a finalidade de percebermos como o dialogismo bakhtiniano está posto neste documento.

ANÁLISE DOS DADOS

Nosso foco de análise neste artigo é a presença do dialogismo bakhtiniano, nas OCEM-LP (MEC, 2006), no que concerne aos conhecimentos linguísticos para o ensino de LP. O documento está dividido em dois capítulos, o primeiro discute o ensino dos conhecimentos linguísticos e o segundo trata de questões relacionadas ao ensino de Literatura. O capítulo 1 é constituído por cinco partes, sendo a última direcionada a discutir currículo. Nosso foco, neste momento, é estudar os conhecimentos linguísticos, por isso, nos atemos ao capítulo 1, no que diz respeito às partes 1 a 4, correspondentes as páginas 7 a 34.

Como explicamos anteriormente, as OCEM-LP (MEC, 2006) foram elaboradas dialogicamente a partir de outros documentos publicados pelo Ministério da Educação, como os PCNEM- LP (MEC, 2000), cuja base teórica conclama que se esclarecessem alguns pontos,

[a] demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, afim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio (OCEM-LP, MEC, 2006, p. 8).

No trecho acima, percebemos a visão de que o conhecimento presente nesse documento foi construído socialmente, através da interação verbal, o que dialoga com a proposta do Círculo bakhtiniano. Essa construção ocorreu a partir de várias vozes sociais e discursos, “[...] definiu-se um encaminhamento de trabalho que garantisse a articulação de representações da universidade, das Secretarias Estaduais de Educação e dos professores [...]” (MEC, 2006, p.8). Por isso, acreditamos que o documento em questão pretende dialogar com outros documentos e com a sociedade. Nessa perspectiva dialógica, as Orientações sugerem ainda discussões em torno do projeto político

pedagógico da escola e do currículo, para que haja uma aproximação com o currículo real de cada sala de aula. Desse modo, reforçamos que, além de interagir com enunciados anteriores, propõe a geração de enunciados posteriores, estabelecendo-se como um verdadeiro elo na cadeia do ensino de LP.

As OCEM-LP (MEC, 2006) destacam os estudos que investem no processo de desenvolvimento e aquisição da linguagem e os que tratam das práticas sociais de trabalho com o texto. Para isso, o documento diz que uma abordagem a ser ressaltada é a proposta pelo interacionismo, que tem como princípio geral a constituição do homem enquanto sujeito pela linguagem. Por meio de uma nota de rodapé, esclarece-se o que o documento entende por interacionismo.

Está-se referindo aqui tanto à contribuição de estudos desenvolvidos por essa vertente no escopo da Linguística, os quais envolvem estudiosos como Hymes, e na Filosofia da Linguagem, como Bakhtin, na Etnometodologia e Sociologia, como Goffman, na Psicologia, como Bronckart e na educação, como Schneuwly, quanto aos que se encontram no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento, como é o caso de Vygotsky e seus seguidores. (OCEM-LP, MEC, 2006, p. 23).

Ressaltamos que são inegáveis as contribuições das pesquisas desenvolvidas, pelos estudiosos citados, para os estudos da linguagem, bem como a presença de outras linhas teóricas dialogando com o documento, mas o nosso foco nesse artigo, por questões metodológicas, centra-se na perspectiva bakhtiniana.

Desse modo, as OCEM-LP (MEC, 2006) desejam estabelecer a comunicação entre esses autores citados no parágrafo anterior e os educadores do EM em todo o país. Procura-se construir então, uma ponte entre a palavra desses autores interacionistas e as referências para o ensino de LP contidas no documento, estabelecendo assim um verdadeiro diálogo de concepções. Com isso, vemos como as ideias de Bakhtin/Volochinov (2006) repercutem no texto em análise que também considera que é através da palavra que nós nos definimos em relação ao outro e a coletividade.

A interação é proposta entre documento e professor e pode ser estendida ainda nessa relação professor aluno. Isso porque o propósito da Secretaria de Educação Básica ao encaminhá-lo para os educadores não é de prescrever “como” o trabalho deve ser realizado na sala de aula, e sim de dialogar, apresentando propostas ou parâmetros num conjunto de reflexões que alimente a prática docente. Conforme consta no texto de introdução das OCEM-LP (MEC, 2006, p.17),

[...] na leitura deste texto, o professor deve ter em mente que a proposição de Orientações Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o ensino médio é tarefa que se realiza por meio da discussão e da defesa de uma concepção de ensino orientadora tanto da emergência de objetos de ensino/estudo quanto das abordagens a serem adotadas nessa tarefa.

Podemos observar no documento que se espera que o professor o leia e releia para que possa estabelecer um diálogo reflexivo com sua prática cotidiana escolar, “[c]abe a equipe docente analisar e selecionar os pontos que merecem aprofundamento” (OCEM-LP, MEC, 2006, p. 9). Espera-se uma atitude responsiva do professor e da escola diante dos documentos, uma contrapalavra, pois a compreensão é uma forma de diálogo, (BAKHTIN, 2003). A significação se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva dos enunciados, através de uma resposta aos discursos, denominada por Bakhtin/Volochinov(2006, p. 137) de contrapalavra, “[a] compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra”, cujos valores estão sempre em oposição.

Segundo as OCEM-LP (MEC, 2006), o EM é a etapa final da Educação Básica, período de consolidação e aprofundamento de muitos conhecimentos construídos ao longo do Ensino Fundamental. Por isso, o documento propõe o desenvolvimento da autonomia do aluno e espera que o leve a perceber as relações dialógicas entre os indivíduos, entre os enunciados e entre os discursos. Além disso, há uma proposta de que o EM propicie ao aluno o refinamento de habilidades de leitura escrita, de fala e de escuta, “[i]sso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem” (OCEM-LP, MEC, 2006, p. 18).

Nesse sentido, a interação social é extremamente importante para desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos. O documento traz então, a perspectiva bakhtiniana de que a linguagem é uma capacidade humana de simbolizar e interagir, condição para que se construam as realidades e que não se pode dizer que entre os signos que constituem os diferentes sistemas semióticos e o mundo haja de fato uma relação direta. Isso porque para Bakhtin/Volochinov (2006, p. 34) todo signo é social por natureza, já que a sua compreensão está ligada à situação em que toma forma. Desse modo, na escola, cabe ao professor o papel de dialogar com conhecimento do aluno, pois, em LP, o estudante deve ser levado a compreender os usos da língua, dos textos e dos discursos

por meio da interação dialógica, para que se perceba a função da linguagem em sociedade e a importância da interação na construção dessa linguagem.

Segundo o documento em análise, os conhecimentos dos alunos são elaborados através da linguagem e do contato com outros sujeitos e textos. Como consequência, temos o sujeito sendo constituído pela linguagem, diante da possibilidade dialógica bakhtiniana de aprender sempre algo novo em relação ao uso da língua nas suas relações com o outro, na interação verbal. Para as OCEM-LP (MEC, 2006), é na interação e nas diferentes instituições sociais que o sujeito aprende manejar melhor as formas de funcionamento da língua, assim como postula Bakhtin (2003), ou seja, os tipos relativamente estáveis de enunciado que circulam nas esferas sociais. As OCEM-LP (MEC, 2006) apresentam uma contrapalavra em relação ao modo de ensinar a língua usado tradicionalmente. Como dissemos anteriormente, a contrapalavra pressupõe uma resposta a outros discursos. Ao apontar outro caminho para ensinar LP, o documento compreende a maneira tradicional que existia até então, que se mostrava ou se mostra ainda ineficiente para dar conta da língua em uso, e como resposta apresenta uma proposta dialógica, em oposição à concepção monológica tradicional centrada na descrição de regras gramaticais.

O documento acrescenta ainda que a interação é co-construída entre sujeitos e que as atividades de uso da língua e da linguagem

[...] são sempre marcadas pelo contexto social e histórico. Mas o fato de que tais atividades recebam seu significado e seus sentidos singulares em relação aos contextos mais imediatos em que ocorrem e ao contexto social mais amplo não elimina a nossa condição para agir e transformar essa história, para ressignificá-la, enfim.(OCEM-LP, MEC, 2006, p. 24).

Temos nesse mesmo trecho a visão bakhtiniana de que o signo reflete e refrata, e, à vista disso, o aluno tem condições para agir e ressignificar sua história. Nas palavras de Bakhtin/Volochinov (2006, p. 47), “[o] ser refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata”. O professor também precisa refletir sobre o documento e refratar o antigo sistema de ensino da língua por meio da descrição de estruturas gramaticais, distanciadas do uso.

Por conseguinte, o documento afirma que o sentido de um texto não está dado somente pelos recursos linguísticos pelos quais ele é construído. Esses sentidos estão relacionados aos usos que os grupos fazem dos sistemas nos quais eles se encontram e

ao contexto efetivo em que se dá a interação. O sentido é um efeito de um trabalho realizado pelos sujeitos. Conforme explicitam esses autores (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 117), “[a] situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação [...]”; e os sentidos construídos. A enunciação é, portanto, o produto da interação entre indivíduos organizados socialmente.

Com o objetivo de levar o professor a tomar certas atitudes que formem alunos com autonomia para realizar reflexões sobre o uso da língua, as OCEM-LP (MEC, 2006) sugerem que o trabalho pedagógico em LP seja realizado tendo por base os gêneros discursivos. O documento acrescenta ainda que a finalidade desse trabalho é possibilitar letramentos múltiplos aos alunos. Esse conceito é ainda complexo, segundo Rojo (2009, p. 109), devido “[...] a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente”. Para reforçar, a autora (2009) define letramento múltiplo como as mais variadas formas de utilização da leitura e da escrita, nas diversas possibilidades de realização da cultura nas quais os professores e alunos estão inseridos.

As OCEM-LP (MEC, 2006) dialogam com Rojo ao considerar que o letramento múltiplo pode levar os alunos a dialogar melhor com as diferentes dimensões implicadas na produção dos sentidos, posto que

[...] a ênfase que tem sido dada ao trabalho com as múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos merece ser compreendida como uma tentativa de não fragmentar, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos. Essa escolha também reflete um compromisso da disciplina, orientado pelo projeto educativo em andamento: o de possibilitar letramentos múltiplos. (OCEM-LP, MEC, 2006, p. 28)

Essa perspectiva de trabalho com letramentos múltiplos se torna dialógica na medida em que engloba uma diversidade de práticas culturais e sociais de leitura e escrita, presentes na sociedade atualmente. Assim, o dialogismo e a interação se configuram como caminhos importantes para propiciar o letramento múltiplo aos alunos, pois possibilita que os estudantes se tornem ativos no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o documento em análise, afirma que “[...] as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos” (OCEM-LP, MEC, 2006, p.

28), por isso, orienta que o professor procure resgatar os valores do contexto social das comunidades em que a escola está inserida. Com isso, entendemos que as práticas de linguagem e os respectivos textos utilizados no processo educativo são aqueles que melhor representam a sua realidade. Mais uma vez soa a voz de Bakhtin/Volochinov (2006) que afirmam que o tema da enunciação é determinado não somente pelas formas linguísticas que entram em sua composição, mas também pelos elementos não verbais da situação, “[d]essa maneira, o tema absorve e dissolve em si a significação[...]” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.135). O diálogo estabelecido nos propõe que a significação é inseparável da situação e essa sempre apresenta novas significações de acordo com o contexto situacional.

O objetivo central das OCEM-LP (MEC, 2006) é dirigir-se ao professor e convencê-lo da necessidade de uma nova postura em direção ao ensino da língua, que contemple o letramento múltiplo. O objetivo último é atingir os procedimentos de ensino para que o aluno tenha a possibilidade de assumir um posicionamento reflexivo em relação às práticas letradas da sociedade, e, conseqüentemente, atuar nela de maneira ativa. Nessa instância, o documento salienta que é importante que o docente conduza os alunos a entenderem como os sujeitos fazem determinadas escolhas linguísticas e os efeitos que se pode produzir a partir delas; bem como o porquê de determinados usos da língua são legitimados historicamente e outros não. Temos aqui os conceitos bakhtinianos de valorização dos enunciados no processamento enunciativo.

Esse é o papel da escola que se pretende inclusiva e aberta à diversidade linguística e à diversidade social e ideológica, segundo o documento. Dessa forma, as OCEM-LP (MEC, 2006) propõem que o professor tome a língua como objeto de ensino/aprendizagem numa abordagem que envolva ora ações metalinguísticas (de descrição e reflexão sobre aspectos linguísticos ligados ao uso), ora ações epilinguísticas (de reflexão sobre o uso de um dado recurso linguístico), que atendam ao propósito dos saberes a serem construídos pelo educando.

Nosso documento também insere diálogos com Geraldi (2002), ao trazer a reflexão sobre a língua através de atividades epilinguísticas, em que o aluno seja capaz de refletir sobre os recursos linguísticos mobilizados nas práticas de leitura e escrita. Isso é mais importante do que o estudante aprender a utilizar terminologias

classificatórias da gramática, ou produto da reflexão de outros estudiosos sobre a língua. Nas palavras de Geraldi há uma

[...] necessidade de transformar a sala de aula em um tempo de reflexão sobre o já-conhecido para aprender o desconhecido e produzir o novo. É por isso que atividades de reflexão sobre a linguagem (atividades epilinguísticas) são mais fundamentais do que aplicação a fenômenos sequer compreendidos de uma metalinguagem de análise construída pela reflexão de outros. Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido. (GERALDI, 2002, p.63-64)

Essa postura de Geraldi também bebe na fonte dialógica bakhtiniana, pois discute questões relacionadas à linguagem e seu ensino, tendo como interlocutor, o professor. Para esse autor ao se ensinar uma língua devem-se considerar as diferentes instâncias sociais nos processos comunicativos pelos quais passam essa língua, ou seja, como as relações enunciativas entre o “eu” e o “outro” se constroem. E já que a língua se realiza por interação no meio social, não pode ser ensinada como algo fechado em si mesmo, por esse motivo Geraldi defende o uso de atividades epilinguísticas nessa prática.

Ao elaborar o perfil que se espera do aluno do EM, as OCEM-LP (MEC, 2006) buscam persuadir os educadores da importância do docente como interlocutor e mediador dos conhecimentos da língua em uma nova perspectiva. Essa deve considerar a história de letramento desses estudantes construída em diferentes esferas de uso da linguagem, em uma perspectiva bakhtiniana, já que o sujeito é constituído linguisticamente na interação verbal. O documento espera ainda que o professor crie oportunidade para que o educando ao longo da Educação Básica construa habilidades que o capacitem a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos, observando

[...] o funcionamento sociopragmático do texto - seu contexto de emergência, produção, circulação e recepção; as esferas da atividade humana (ou seja os domínios de produção discursiva); as manifestações de vozes e pontos de vista; a emergência e a atuação dos seres da enunciação no arranjo da teia discursiva do texto; a configuração formal (macro e micro estrutural); os arranjos possíveis para materializar o que se quer dizer; os processos e estratégias de produção de sentido. (OCEM-LP, MEC, 2006, p. 33)

O trecho acima nos leva a afirmar que o documento remete reforçadamente, mais uma vez, à reflexão da língua(gem) por meio dos gêneros discursivos,

considerando as várias especificidades discursivas de cada gênero e a polifonia que emergem nos enunciados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem a pretensão de esgotar qualquer possibilidade de diálogo, em torno do documento analisado, acreditamos que as OCEM-LP (MEC, 2006) apresentam uma postura dialógica com a teoria bakhtiniana, marcada pela constância de termos como: interação, diálogo, enunciado e gêneros do discurso, dentre outros. Essa postura é permeada ainda pela constância de discursos que apontam caminhos para que os docentes pensem em uma educação linguística tendo por base o diálogo, a reflexão, a compreensão responsiva ativa, ou seja, a contrapalavra dos discursos construídos a partir de outros discursos a fim de que se chegue a uma possível reflexão sobre o uso da língua.

Sendo assim, torna-se visível que a proposta de ensino presente no documento é dialógica e, por isso, considera os saberes advindos de várias esferas sociais da atividade humana. Esse diálogo das OCEM-LP (MEC, 2006) com o interlocutor se dá em vários níveis e ainda insere outras vozes com conceitos complementares como autonomia e letramento múltiplo.

Primeiramente, observamos nesse documento uma proposta de diálogo a partir da perspectiva bakhtiniana entre outras teorias e outros documentos que contribuíram para a construção das OCEM-LP (MEC, 2006). Esse documento propõe ainda um diálogo entre as ações a serem desenvolvidas na escola, através dos discursos acerca de uma renovação do ensino de língua. Sugere também um diálogo entre a instituição federal da educação (instâncias superiores do MEC) e o professor que está na sala de aula em contato com o aluno. Por fim, percebemos ainda no documento, um diálogo com a sociedade de modo geral quando mostra uma postura que apresenta sugestões de mudança no processamento de ensino de língua que tem se mostrado ineficiente.

A concepção de língua(gem) presente nas OCEM-LP(MEC, 2006) contempla o aprendizado da língua por meio da apreensão de práticas de linguagem através da interação, isso explica em conformidade com o documento, a estreita relação entre os participantes de uma dada interação, os objetivos comunicativos e as escolhas linguísticas a que procedem. Percebemos que o documento propõe que se trabalhe a

língua viva, que vivi e evolui historicamente na comunicação verbal, conforme postula Bakhtin/Volochinov (2006).

A nosso ver as OCEM-LP (MEC, 2006), apresentam uma postura dialógica com os vários discursos que perpassam o documento, com o professor, com o aluno, com a língua e com a sociedade, uma vez que ao propor as orientações como referenciais a serem discutidos e ressignificados em cada contexto, observamos uma possibilidade enunciativa que se abre para que se estabeleçam as relações entre os enunciados, propiciando à sociedade sua contrapalavra. O documento sugere o diálogo, numa verdadeira cadeia dialética. Não é uma regra a ser seguida, mas configura-se como uma proposta, apontando caminhos renovados a serem trilhados na construção do conhecimento sobre a língua.

O olhar que lançamos sobre as OCEM-LP (MEC, 2006, p.7-34) não se encerra aqui, já que outros sujeitos lançaram e certamente lançarão outros olhares direcionados a outros aspectos importantes a se pensar nesse documento. Consideramos extremamente positivo o fato de um capítulo inteiro do documento ser dedicado a discutir o ensino de Literatura e o letramento literário, portanto, gostaríamos que esse aspecto fosse discutido em outros trabalhos. Tendo em vista o princípio dialógico que funda a alteridade, estamos sempre criando “algo novo”, mas sempre a partir de algo que já existe, já que segundo Bakhtin (2003) todo discurso é sempre constituído pelo discurso do outro.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN/VOLOCHINOV. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi- 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (Org.). *A prática de Linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado das Letras, 2000. p.15-25

ESTEBAN, M. P. S. Bases conceituais da pesquisa qualitativa. In: _____. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010. p.69 - 94.

FIORIN, J. L. O dialogismo. In: _____. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008. p. 18-59.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino*. Exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

LIMA, S. M. M. Concepção bakhtiniana de linguagem e de gênero discursivo: uma análise das orientações curriculares de língua portuguesa para o ensino médio. *Entretextos*, Londrina, v.12, n.1, p. 164-177, 2012. Disponível em:<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/viewFile/.../11614>>. Acesso em: 27 julho. 2014.

MEC/SEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM)*. Brasília: MEC, 2000. Parte II- p. 4-23. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12598%3Apublicacoes&Itemid=859> Acesso em: 20 de Julho. 2014.

MEC/SEB. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Portuguesa. Brasília: MEC, 2006. Capítulo 1- p. 7-46. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=859&id=13558&option=com_content&view=article> Acesso em: 22 de Julho. 2014.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. Coleta e Análise dos Dados qualitativos: a observação In: _____. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. p. 195 - 228.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOBRAL, M. M. Gêneros do discurso: o que os pcns dizem e o que a prática escolar revela. *Anais do 5º Encontro do Celsul*, Curitiba-PR, 2003 (1038-1044). Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/Encontros/05/pdf/144.pdf>>. Acesso em: 28 julho. 2014

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de J. L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993