



Leitura e gramática na aula de Língua Portuguesa: considerações sobre dissociação cronotópica escola-aluno

Reading and grammar in the Portuguese language class: considerations about school-student chronotopic dissociation

Sabatha Catoia Dias¹

Resumo:

Este artigo tematiza *leitura* e consiste em recorte de pesquisa que tem como objetivo compreender o espaço para ensino e aprendizagem que tomem a *leitura* como *encontro* em se tratando do trabalho docente de Português em uma escola específica, considerando o uso do livro didático e, em não havendo tal espaço, compreender o que se coloca em seu lugar. Os dados foram gerados por meio de *entrevistas* e *rodas de conversas* realizadas com duas professoras e sete alunos, além de *pesquisa documental* e *observação de aulas* em duas classes. O aporte teórico ancora-se em teorizações vigotskianas, bakhtinianas e dos estudos do *letramento*. Infere-se estarem a aula de Língua Portuguesa, em sentido amplo, e a *leitura*, em sentido estrito, em uma *ecologia* a requerer novas ingrediências para o *encontro* de palavras, haja vista enfoque no ensino de *gramática taxionômica* e *normativa*, o que caracteriza dissociação *cronotópica* entre escola e aluno.

Palavras-chave: Ato de ler; *Encontro*; Educação para leitura; Aula de Língua Portuguesa.

Abstract:

This study has as theme reading and it consists in a part of research that aims to understand the space for teaching and learning that take the reading by the ‘encontro’ perspective in what concerns Portuguese teachers work in a specific school, considering the use of the textbook and, if there is no such space, understand what is put in its place. Data generated through interviews and conversation circles with two teachers and seven students are discussed, as well as documentary research and classes observation in two school classes. The theoretical framework is based in theories vigotskian, bakhtinian and literacy studies. It is inferred that the Portuguese class, in the broad sense, and reading, in the strict sense, are in an ecology that requires new ingredients for the ‘encontro’ of words, given focus on the teaching of taxonomic and normative grammar, which characterizes chronotopic dissociation between school and student.

Keywords: Act of reading; *Encontro*; Reading education; Portuguese language class.

Introdução

A *leitura*, compreendida como prática social, é constitutiva da cultura escrita que tem caracterizado diversas *esferas da atividade humana*, constituindo instrumento-chave da organização social. Nesse sentido, o *ato de ler* tem ganhado espaço substantivo em discussões da área dada sua relevância no que diz respeito à circulação e inserção dos sujeitos nessas esferas, bem como a sua formação humana crítica, no sentido emancipatório do termo, em consonância com Britto (2012).

¹ Doutora pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Profa. Dra. Universidade Federal de Rio Grande (FURG). Doutora pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Contato: sabathacatoia@furg.br

Considerando a importância da escrita e sua abrangência na sociedade atual, bem como compreendendo a escola como a principal instituição formadora nos usos dessa modalidade da língua em muitos entornos sociais, pensamos ser de fundamental importância criar, no espaço escolar, e, mais especificamente, nas aulas de Língua Portuguesa, condições para que os alunos se familiarizem com diferentes práticas de linguagem, facultando-lhes uma formação que contribua para participação ativa e reflexiva na vida em sociedade. Sob essa perspectiva, entendemos que os processos de ensino e de aprendizagem de *leitura* – objeto deste artigo – têm de se caracterizar como processos voltados para a interação, para o *encontro* (PONZIO, 2010), para o compartilhamento de sentidos, percurso em que sujeitos constituídos por meio da *outridade*, em suas inter-relações humanas, ressignifiquem suas representações de mundo, ampliando suas *práticas de letramento* (STREET, 1988) e se constituindo como sujeitos inconclusos que são (GERALDI, 2010).

Em estudo realizado com professores de Português dos anos finais do Ensino Fundamental, vinculados a escolas estaduais situadas no município de Florianópolis/SC (CATOIA DIAS, 2012), foi possível inferirmos que um número expressivo de professores utiliza, em aulas em que ocorre leitura de textos, o livro didático da disciplina. Levando em consideração essa inferência, retornamos ao campo de pesquisa de então a fim de compreender o trabalho docente com esse mesmo *ato de ler* levando em consideração a utilização mais efetiva ou menos efetiva de tais obras didáticas a fim de responder à seguinte questão de pesquisa, considerando o recorte do presente artigo: **Há espaços – nas propostas docentes fundadas mais efetivamente ou menos efetivamente no livro didático de Língua Portuguesa – para processos de ensino e de aprendizagem que considerem o ato de ler pela via do encontro? Em não o havendo, o que há em seu lugar?**

No intuito de responder a tal questionamento, delineamos este texto na seguinte ordem: na primeira seção, apresentamos a fundamentação teórica do estudo; na segunda seção, explicitamos o percurso metodológico concernente à geração de dados; na seção seguinte, desenvolvemos a análise dos dados; por fim, enunciamos as considerações finais.

1. *Leitura* como prática sócio-historicamente situada

Entendendo convergir, em estudos da filosofia da linguagem bakhtiniana, da psicologia da linguagem vigotskiana e da antropologia da linguagem no que respeita aos usos sociais da escrita (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013), a concepção de *língua* como



objeto social, bem como a concepção de *sujeito* historicizado, empreendemos uma interface entre tais áreas no que diz respeito ao tratamento do *ato de ler*.

Assim, num primeiro momento, discorreremos acerca das concepções fundantes de *língua* e *sujeito*, bem como das acepções de *enunciado* e *gênero do discurso* para, num segundo momento, explicitarmos as relações entre cognição humana e relações interpessoais à luz do ideário *histórico-cultural* a que nos filiamos.

1.1 Concepções fundantes para se pensar o ato de ler

Tratar de educação para o *ato de ler* demanda, em nossa compreensão, uma reflexão que contemple tal *ato* como *encontro* (com base em PONZIO, 2010) do ‘eu’ e do ‘outro’ no âmbito das relações sociais, encontro este instituído pela língua. E assim considerando, importa compreender *língua* como *lugar de interação*. Ela é o instrumento por meio do qual as relações interpessoais são instauradas; assim concebida, não tem existência concreta fora da interação; medeia tais relações, e, ao fazê-lo, está implicada na constituição dos sujeitos, constituição esta que se dá por meio da presença do *outro* com quem interagimos. Eis, aqui, a necessária remissão ao que Bakhtin (2010 [1952/53]) evoca como *alteridade*.

O *encontro*, como entendemos *leitura*, que se institui por meio da *língua*, é um *encontro* de singularidades que, nessa relação, constituem-se e se historicizam. Assim concebendo, tomamos o *sujeito* – autor e leitor de texto – como corpóreo, datado, portanto sócio-historicamente situado. *Sujeitos*, assim compreendidos, tornam-se únicos, singulares (BAKHTIN, 2010 [1920/24]), uma vez que cada um é insubstituível em suas atividades, em seu existir, em sua historicidade. Nesse sentido, o sujeito é tomado em sua peculiaridade, responsabilidade, isto é, em seu não-álibi no existir.

Assim, cada um é único, mas único em relação ao *outro*, uma vez que tal unicidade é concebida sempre nas relações sociais e nunca fora delas, o que quer dizer que o sujeito é, em essência, dialógico, relacional, produto social por só ‘se fazer’ e ‘ser’ nas tensões com outras singularidades; estas, por sua vez, também resultado de interações outras. A outridade atua como um *horizonte social avaliativo*, oferecendo seu olhar sobre o *eu*, acolhendo-o, dando-lhe medidas. É nessa relação com a *alteridade* que o sujeito é convocado ao *ato* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]) pelo outro; o *ato* que lhe compete exige sua assinatura, seu reconhecimento, e por ser unicamente seu, trata-se, então, de um *ato responsável*.

Sentir-se responsável pelo *ato* é reconhecê-lo, assiná-lo, dever este do sujeito, uma vez



que, tal qual afirma Ponzio (2010), viver é responder, é assumir uma posição axiológica frente a valores, auscultando a palavra outra por meio do *calar*, dando-lhe tempo, não sendo indiferente, afirmando a experiência de uma maneira emotivo-volitiva, única e exclusivamente sua (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]). É essa responsabilidade que transforma uma ação (mecânica, repetitiva, possibilidade vazia) em *ato*, responsável, irrepetível, permeado de sentidos. O não-álibi no ser confere validade e sentido a cada significado e valor de outra forma abstrato, teórico, exclusivo do *mundo da cultura*; desenha uma face para o evento de outra maneira anônimo.

Essa ideia de sujeito social é compartilhada pelos estudos vigotskianos no que diz respeito ao estabelecimento do processo de internalização caracterizado pelo movimento do intersíquico para o intrapsíquico. Segundo Vigotski (2007 [1978]; 2012 [1931]), a internalização de formas culturais de comportamento se dá via reconstrução interna, ou seja, nos *encontros*, ao se apropriar de novas representações, o sujeito transforma sua realidade intrapsíquica, acarretando o processo de *desenvolvimento*; isso quer dizer que as objetivações humanas, tudo aquilo que é do âmbito da história e da cultura, ao serem apropriadas pelo sujeito, passam a ser de domínio individual e servirão para a produção de novas objetivações, constituindo uma história ininterrupta (DUARTE, 2013 [1993]), história esta parte das vivências dos sujeitos, que as carregam em seus ombros para seus novos *encontros*.

Sujeito, assim, é tomado na tensão entre singularidade e sua condição de inserção social e cultural mais ampla, o que nos remete às discussões vigotskianas, tanto quanto às considerações de Heller (2014 [1970]) e Duarte (2013 [1993]) sobre o genérico humano nos imbricamentos entre o cotidiano e a história. E essa é questão fundante, porque tomamos a *leitura* como *ato de ler* cuja formação implica *encontro* de sujeitos historicizados.

Tal *encontro – leitura* – instaurado pela *língua* se dá em uma determinada *esfera da atividade humana*, por meio de *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]), uma vez que o uso da linguagem ocorre necessariamente via *gêneros*. Nesse sentido, compreendemos que os sujeitos não usam a linguagem se não por meio de *enunciados* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]) que, por sua vez, organizam-se em *gêneros do discurso*. A relação entre *língua* e *enunciado*, então, passa pelos *gêneros*; cada *enunciado*, assim como faz parte necessariamente de uma *língua*, faz também necessariamente parte de um *gênero de discurso*.

No que concerne especificamente ao *enunciado*, é uma réplica ao já-dito, constituindo-se de memória discursiva (com base em BAKHTIN, 2010 [1952/53]). Por outro lado, ele é orientado para a resposta do *outro*, para a *palavra outra*, palavra esta constitutiva do *enunciado*;



nesse sentido todo dizer é internamente dialogizado. Como os *enunciados* nascem de já-ditos e se orientam para respostas, eles são concebidos como elos únicos e irrepetíveis na cadeia da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2010 [1952/53]).

O *outro*, na atividade linguística, compartilha os sentidos negociados na interação verbal, no caso a *leitura*, concordando, discordando, completando ou se preparando para o ato de discurso. O próprio enunciador espera a posição responsiva ativa de seu interlocutor, visto que ele aguarda uma participação. Ele, como enunciador, também é um respondente ativo de outros enunciados que precederam o seu e que constituem o seu discurso. Eis os elos da comunicação discursiva fundamentais ao estudo da *leitura*.

Nessa abordagem, o *texto* é tomado como *enunciado* e, conforme aponta Bakhtin (2010 [1952/53]), caracteriza-se por dois polos: o que é dado, repetido – o sistema da linguagem –, e o que é individual e único – sua singularidade –, polo no qual reside seu sentido. Este segundo é aquele que se materializa no *ato responsável*, no momento em que o sujeito toma como válido um conhecimento abstrato, teórico (*istina*), assinando-o e reconhecendo-o, tornando-o seu (*pravda*). O sentido do texto ultrapassa seus limites, existe na correlação com outros textos e se enriquece em virtude de novas relações intertextuais nas quais acaba por encontrar-se (L. PONZIO, 2002). Assim, o texto é uma relação dialógica, originariamente intertextual.

Por fim, esse *encontro* de *singularidades*, que se dá em determinadas *esferas da atividade humana*, ocorre em *tempo* e *espaço* específicos, o que significa que a leitura não pode ser pensada fora da dimensão espaço-temporal, remetendo à outra coordenada importante da teoria dialógica dos *gêneros* apresentada pelo Círculo de Bakhtin, as relações *cronotópicas* das representações e da interatividade discursiva.

À luz dos postulados bakhtinianos acerca de *cronotopia*, o tempo e o espaço da interação verbal constituem o tempo e o espaço da singularidade em que o ‘eu’ atua sem *álibi*, isto é, responsabilmente no *mundo da vida* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]), ressignificando-se constantemente, objetivando-se, pois “a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem” (GEGe, 2009, p. 26). Como o ‘eu’ é um sujeito histórico, ele, situado no tempo presente, conversa com o passado e com o futuro, incidindo no *grande tempo* bakhtiniano, no qual estão depositadas não só as conquistas das civilizações, como também as riquezas culturais da humanidade.

Em nosso entendimento, tratar de *leitura* é tratar de textos pertencentes a diversos *gêneros* que circulam socialmente em determinado espaço-tempo, instituindo a interação entre autores e leitores sócio-historicamente constituídos, sujeitos esses, geralmente, em *cronotopos*

diversos, em um distanciamento espaço-temporal.

1.2 Subjetividade e alteridade na formação humana

Vigotski (2007 [1978]; 2012 [1931]) discute o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do ser humano, concebendo a interação como o centro da constituição do sujeito. Estabelecer como origem dessas funções as relações entre indivíduos não implica desconsiderar a dimensão biológica das ações humanas. Pelo contrário, Vigotski (2007 [1978]; 2012 [1931]) focaliza os aparatos biológico e cognitivo dos sujeitos, entretanto esclarece que processos biológicos elementares não são suficientes para que tais sujeitos se desenvolvam plenamente e se tornem seres humanos cognoscitivos. Faz-se necessário, para tanto, entrar em contato com o mundo e com os diferentes indivíduos ao longo do tempo, pois é só nesse contato que a aprendizagem acontece, aprendizagem esta que guia o desenvolvimento humano.

Vale, aqui, mencionar relações entre tais aprendizagem e desenvolvimento. Para Vigotski (2007 [1978]; 2012 [1931]), o aprendizado tem a função de guiar o desenvolvimento; desde que é concebido, o ser humano passa por processos de aprendizagem em razão de ele ser e estar inserido num mundo governado por valores, crenças e atitudes que são por ele vivenciados e, conseqüentemente, por ele internalizados – acrescentamos: sob a refração de que trata Volóshinov (2009 [1929]) e não sob forma de mera ‘aculturação’ passiva. Assim, o aprendizado se dá na interação social. Com a apropriação de conhecimentos nessas interações, são criados variados processos de desenvolvimento que, uma vez internalizados, tornam-se parte do desenvolvimento independente do sujeito (VIGOTSKI, 2007 [1978]).

A remissão aos estudos vigotskianos justifica-se porque concebemos a linguagem como objeto social e fundamentamos teoricamente este estudo no imbricamento entre vivências sociais com as diferentes leituras (intersubjetividade) e desenvolvimento individual da compreensão leitora (intrassubjetividade). É nosso propósito, assim, pensar a educação para a compreensão leitora em se tratando de textos em *gêneros do discurso* diversos – educação esta que incide sobre a *Zona de Desenvolvimento Imediato* (VIGOTSKI, 2007 [1978]) dos sujeitos – com base em uma teoria de aprendizagem que mantém relações estreitas com o desenvolvimento cognitivo tomado em suas implicações histórico-culturais. À luz dessa perspectiva, tomamos os processos de ensino e de aprendizagem de leitura como processos cujo desenvolvimento individual se dá no bojo das vivências com distintas leituras, especialmente no *encontro* de leitor e autor.

Assim concebendo e entendendo a *leitura* como um processo complexo constituído por aspectos interacionais e cognitivos, compreendemos que não é possível educar para a compreensão leitora tendo como base unicamente a fundamentação interlocutiva do *ato de ler*, tanto quanto não nos parece possível fazê-lo sob fundamentos exclusivamente internalistas que lidam hoje com especificidades neurais desse mesmo *ato* (DEHAENE, 2012), ou, ainda, com abordagens de cunho linguístico-textual focadas em discussões que tendem a se exaurir no quesito textual propriamente dito (BEAUGRANDE, 1997). A qualificação da ação educacional implica uma convergência entre ambos os polos, e fazê-lo requer uma abordagem epistemológica que não dissocie interação e cognição; e mais, que tome interação em todas as contingências da relação entre singularidades, no âmbito situado da história e da cultura. Uma ação de ensino assim concebida faculta uma formação humana fundamentada na apropriação de conhecimentos com vistas à ressignificação das práticas de leitura dos sujeitos, a fim de que se insiram em diferentes *esferas da atividade humana* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]), participantes de eventos relacionados ao uso da língua variados, ressignificando a si e ao mundo.

No que diz respeito ao *ato de ler* na *esfera escolar*, especificamente, e cientes de implicações de diversas ordens que incidem sobre a qualidade da formação escolar na contemporaneidade, tal propósito torna-se viável, em nossa compreensão, por meio de um trabalho ocupado, principalmente, com textos não familiares aos alunos, que movam o sujeito de seu lugar; usos da escrita dominantes, materializados em *gêneros do discurso secundários*, que facultem aos sujeitos olharem para o mundo e verem além do que é óbvio. O texto literário, especificamente, exerce esse papel, uma vez que libera a escrita de dizer segundo significados, valores e relações prefixados, ou seja, foge ao ‘ser assim’ do mundo; institui espaços de insubordinação em relação ao organizado segundo relações *funcionais*, resistindo à univocidade (com base em PONZIO, 2010).

À luz do ideário *histórico-cultural*, concebemos uma formação de sujeitos leitores que, em seus *atos responsáveis*, revozeiem já-ditos mergulhados no *grande tempo* refratando-os e ressignificando-os, imprimindo-lhes suas vozes, num processo contínuo e histórico de humanização.

2 Metodologia empregada

A pesquisa consistiu em um *estudo de caso de tipo etnográfico*, com abordagem *qualitativa*. A escolha pelo *estudo de caso* se justifica pelo intento de compreender um caso

particular levando em consideração seu contexto e sua complexidade – o espaço conferido ao *ato de ler* como *encontro*, em aulas de Língua Portuguesa em que o livro didático está em uso, em uma escola específica.

Vale frisar que nosso intuito não foi fazer *etnografia* de fato; a metodologia de tipo etnográfico é uma adaptação da etnografia ao estudo de um caso educacional (ANDRÉ, 2008), e nos valem de instrumentos de geração de dados comumente associados à etnografia, como *observação participante*, *entrevista* e *análise documental*, com base em vivências empreendidas no campo em estudo, cientes de nossa condição de *outsiders* (KRAMSCH, 2008 [1998]).

Com relação às professoras participantes de pesquisa, contamos com duas docentes de Português dos anos finais do Ensino Fundamental e com alunos específicos de duas turmas – uma classe de sétimo e uma classe de nono anos. Tendo selecionado as professoras para participarem deste estudo e, por implicação, tendo definido, por seleção delas, duas turmas – uma de cada docente –, iniciamos, no mês de julho de 2015, o processo de geração de dados que trilhou o seguinte percurso: 1. aplicação de questionário a fim de traçar breve perfil inicial das professoras participantes; 2. roda de conversa, contando com a presença das docentes; 3. observação de aulas acompanhada de notas de campo; 4. entrevista individual com cada uma das duas professoras; 5. entrevista individual com alunos das duas turmas; 6. roda de conversa com esses mesmos alunos – uma roda em cada turma; 7. observação de Reuniões de Departamento da disciplina de Língua Portuguesa, com registros em forma de notas de campo; 8. entrevista com orientadora educacional responsável pelas turmas em questão; 9. entrevista com profissional responsável pelo Laboratório de Língua Portuguesa. O processo de geração de dados se estendeu até o final do ano de 2015 e, a partir dele, nos valem da triangulação de dados gerados por meio dos distintos instrumentos mencionados.

No que tange ao percurso analítico por nós empreendido após vivência no campo de estudo, conscientes de que não há categorias definidas *a priori* em pesquisas qualitativas do tipo *estudo de caso de tipo etnográfico*, optamos por seguir um percurso de análise ancorado nas teorias apresentadas anteriormente, na ciência de que a quantidade dos dados gerados foi volumosa e necessitava de uma sistematização que permitia analisá-la sob um enfoque específico. Foi, assim, nosso objetivo levar a termo o processo analítico valendo-nos de propostas delineadas e materializadas em Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013), na forma de um *Diagrama Integrado*. Esse diagrama representa uma tentativa de buscar caminhos analíticos para estudos fundamentados no ideário *histórico-cultural*.

Assim, tal diagrama foi construído como recurso metodológico analítico para geração e análise dos dados, em relação, sobretudo, aos *eventos* e às *práticas de letramento* que inferimos nas aulas de Língua Portuguesa. Justificamos tal escolha em consonância com o embasamento teórico desta pesquisa no que diz respeito ao *encontro* que constitui, por um lado, a *aula de Português*, e por outro, o próprio *ato de ler*. Importa-nos, pois, o *encontro* de singularidades por intermédio da modalidade escrita da língua que se dá na aula de Português e, mais especificamente, na *leitura* empreendida nessa aula.

Expomos o *Diagrama Integrado* em que se estabelece uma inter-relação entre *eventos* e *práticas de letramento*, partes estas, a nosso ver, integradas em *relações ecológicas*.





Figura 1- Diagrama Integrado

Eventos de letramento descritos pelos participantes da pesquisa se eliciaram por meio das interações promovidas nas *rodas de conversa* e nas *entrevistas* durante o percurso de geração de dados, tanto quanto em processo de imersão nas aulas. Tais *eventos* foram descritos por nós no intuito de compreendermos as *práticas de letramento* que subjazem a esses *eventos*, possibilitando-nos, dessa maneira, responder à nossa questão norteadora.

3 Dissociação cronotópica no ensino de português

O olhar para as *configurações cronotópicas*, tal qual delineado no *Diagrama Integrado*, mostrou-se especialmente importante no percurso de geração de dados e, dentre os quatro eixos presentes no mencionado *Diagrama*, é o que ganha proeminência neste artigo. Tais *configurações cronotópicas*, como pode ser observado, dizem respeito à datação histórica e à caracterização espacial lócus para o *encontro*, no âmbito das quais compreendemos valorações prevalentes quanto aos usos da escrita *vernaculares* ou *dominantes*, maior ou menor reversibilidade entre tais usos, assim como demandas interacionais da escrita na datação histórica em questão.

Tomando a aula de Língua Portuguesa como *encontro*, inferimos tal *encontro* consistir em um vir-a-ser nas duas classes escolares em questão, haja vista a predominância de um trabalho docente cujo objeto cultural materializado no *ato de dizer* diz respeito, predominantemente, à *gramática normativa e/ou taxionômica*, característica da tradição escolar (com base em SAVIANI, 2008 [1983]). Nesse sentido, inferimos haver complexos hiatos entre conteúdo programático dessa mesma aula e vivências com a linguagem por parte dos estudantes, numa alocação espaço-temporal dupla: aquela referente aos objetos culturais postos em discussão nas aulas em que imergimos no interior da *esfera escolar* e, conseqüentemente, às atividades empreendidas em prol do ensino deles, e aquela concernente ao tempo e ao espaço em que estão inseridos/de que fazem parte os alunos quando desincubidos do exercício de seu papel social (com base em HELLER, 2014 [1970]) de ‘estudante’, isto é, tomados em sua singularidade, dissociação que coloca em xeque a constituição da aula como *encontro da palavra outra e da outra palavra*. O intuito, portanto, é apresentar o que nos foi dado vivenciar em campo, no sentido de problematizar o que compreendemos como assincronicidade entre alunos e objetos culturais tematizados no ensino, por ocasião do tratamento dado à educação linguística, em geral, e ao *ato de ler*, em particular, a partir do uso mais ou menos efetivo do livro didático da disciplina.

Em ambas as turmas, entendemos haver o endereçamento de esforços em prol do ensino de classes gramaticais e funções sintáticas, como mencionado. Ao questionarmos os alunos sobre suas opiniões acerca do estudo de tópicos gramaticais, *WOH*. enuncia: (1) *Teve uma ou outra matéria que eu gostei de estudar em Português. O resto foi tudo assim (...) a maioria das coisas eu falava assim: Quero dormir! É uma chatice!* ((risos)). (Sétimo ano, roda de conversa 2015).

Entendemos que esse posicionamento por parte do adolescente pode ter implicações na dissociação que parece haver entre tais objetos culturais e as vivências com a linguagem que caracterizam os alunos no que diz respeito às demais *esferas da atividade humana* pelas quais transitam e/ou nas quais se inserem. Parece relevante mencionar a possível origem de ações de ensino assim desenhadas, o que tributamos, em parte, à formação inicial e/ou continuada de boa parte dos professores em nível nacional sobretudo aqueles licenciados nos anos 1980 e 1990, o que se estenderia às professoras participantes desta pesquisa. *GRF.*, professora do nono ano, informa ter concluído o curso de licenciatura dupla no ano de 1999, período em que a perspectiva sociologista (com base em WEEDWOOD, 2002) no trato com a linguagem mostrava-se ainda incipiente em virtude de sua recente entrada em território nacional.

Postulados de abordagens sociologistas começaram a ganhar corpo, nas redes de educação, por meio da publicação dos PCNs no final da década de 1990. Durante a entrevista conosco, *GRF.* afirma: (2) *Eu tive muito [gramática] porque a minha professora de Letras era muito gramaticueira, então assim óh...gramática quatro horas direto...eu tive muito, muito.* (*GRF.*, entrevista 2015). Já na especialização, o foco parece terem sido questões mais genéricas, de suporte ao ensino, distintas da literatura específica da docência em Língua Portuguesa.

Pelo que se nos afigurou, o curso frequentado por *GRF.* facultou-lhe uma formação eminentemente sistêmica de *língua*, perspectiva que toma *língua* como um conjunto fechado, um sistema abstrato, conhecida discussão a partir de Volóshinov (2009 [1929]), abordagem característica das décadas de 1970 e 1980. Ao que parece, a forma como a realidade natural e social é interpretada (com base em VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]) no que se refere a dar aula de Português e a concepção de *língua* em menção desobrigam qualquer atenção mais efetiva para estratégias do *ato de dizer* em atividades de *leitura* e de *produção de texto*, tal qual indicado em documentos oficiais norteadores dos processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa e na literatura da área. Movimento análogo se estende à historicização da professora *SHP.*

Ainda em relação à ocupação com conceitos e classificações gramaticais, vivenciamos um considerável número de aulas em que prevaleceu outra importante característica de *configurações cronotópicas* pretéritas se considerada a imersão *cronotópica* dos estudantes das classes em questão: transposição de conteúdos e atividades de fixação no quadro de giz. Em ambas as turmas, o quadro de giz para transposição de tópicos e exercícios gramaticais, tanto quanto para cópia de textos destinados à leitura constituiu recurso importante nos espaços em que imergimos. Inferimos que isso se dê, possivelmente, por dois motivos: (i) inexistência de aparelhos tecnológicos em cada uma das salas de aula, e (ii) estabelecimento de cota de xerografia para cada professor no setor de fotocópias da escola, cota cuja limitação termina por implicar destinação exclusiva a provas. É importante considerar que, tal qual o debruçar-se sobre um trabalho com *gramática normativa* ou *taxionômica*, a transposição de tópicos, atividades e textos no quadro de giz suscita uma ação pretérita, também vinculada a um período em que se sobrepunha uma perspectiva sistêmica sobre a *língua*, comum a uma pedagogia tradicional, no modo como a toma Saviani (2008 [1983]).

Nesse âmbito, uma questão ganha especial importância: o livro didático disponível à classe. Pela lógica sob a qual o Programa Nacional do Livro Didático se estabelece, a disponibilidade de recursos para reprografia é, em tese, desnecessária: as aulas constam no livro

disponível aos alunos; então, o que e por que reprografar? Como escrevem Geraldi e Geraldi (2012, p. 43), “qualquer pedido de outro material ou a recusa em usar o que o governo dá sempre traz consequências para o professor”, já que “o que deve ser ensinado e mesmo como deve ser ensinado” constaria em tais livros, “segundo as avaliações prévias realizadas pelos especialistas”. Porém, quando o conteúdo do livro didático constitui a *prática do mistério* (LILLIS, 2001), agora para o professor, esse *artefato* é secundarizado, e retoma-se *configuração cronotópica* pretérita, o quadro de giz e a cópia. De que outro recurso poderíamos dispor nós professores, então? Parece-nos, aqui, que essa replicação de ‘aula de outros tempos’ é contingencial ao agir docente se considerada a coerência com os propósitos a que tal agir se presta nesses contextos específicos.

Tendemos a conceber como amplamente consensual que às *configurações cronotópicas* atuais, marcadas por uma relação cada vez mais crescente com a textualização escrita por parte dos estudantes, convergirá uma ação didática ocupada com textos em *gêneros do discurso*, veiculados em seus suportes efetivos, condição para que, na língua em uso, os recursos lexicais e gramaticais agenciados nos projetos de dizer fossem foco de discussão, a fim de atender a determinado objetivo interlocutivo, o que se estende aos elementos não-verbais constituintes de tal *ato* (com base em BAKHTIN, 2010 [1952/53]).

Esse cenário, todavia, ganha delineamentos ainda mais complexos quando, além de cópia de conteúdos transcritos no quadro de giz, coloca-se como necessária a transposição de matéria constituinte do livro didático para os cadernos dos alunos do nono ano, conteúdo esse referente às regras de pluralização de substantivos compostos, tal qual materializado em Gramáticas Tradicionais amplamente conhecidas.

Importa sinalizar que esta turma de nono ano, assim como outras da mesma seriação, não obteve, no início do ano de 2015, exemplares do livro didático da disciplina para cada um dos alunos por conta de volume insuficiente, o que justificaria a cópia de conteúdos inscritos no *artefato*. Quanto à natureza do conteúdo objeto de cópia, reitera-se a mencionada ocupação com tópicos gramaticais prescritivistas. Aqui, porém, ainda que *en passant*, uma questão relativa à lógica do PNLD ocupa nosso olhar interpretativo: De que vale haver o *artefato* se sua lógica fica assim sob escrutínio? É preciso grafar novamente um conteúdo que já foi grafado de modo impresso para que o estudante não o tivesse de fazer, o que implica, por contingências de gestão institucional mais ampla, ocupar o espaço-tempo escolar com uma circularidade que o esvazia (com base em GERALDI, 2010). Questão adicional é que o livro é válido por três anos; logo, não se pode responder nele.

Importa registrar que alguns alunos negligenciam as discussões empreendidas em sala de aula, o que reputamos à natureza dos objetos culturais materializados no *ato de dizer* e, por via de consequência, dos encaminhamentos metodológicos selecionados a fim de levar a termo esse ensino. Ratificamos, aqui, o já-dito na literatura da área quanto a problematizações em relação a conteúdos e atividades características da tradição escolar, que se apresentam desvincilhados das vivências dos alunos, dissociados de como a língua se coloca nas distintas *esferas de atividade humana*. Essas abordagens tendem a não ser objeto de atenção de estudantes, uma vez que se relacionam a um *cronotopo* distinto: tais configurações conceitual-metodológicas vinculam-se ao que temos denominado *abordagem sistêmica da língua*, característica das décadas de 1970 e 1980; nesse sentido, o conteúdo do *ato de dizer* tangencia a *assinatura* dos estudantes – o que seria condição para a *pravda* –, mantendo-se no teoreticismo (*istina*), no sentido atribuído por Bakhtin (2010 [1920/24]) a esse conceito, por conta do apagamento da auscultação, condição *sine qua non* para *apropriação* do que foi culturalmente *objetivado* (com base em DUARTE, 2013 [1993]), para incidência sobre a *Zona de Desenvolvimento Imediato* dos sujeitos (VIGOTSKI, 2007 [1978]).

Outro aspecto dos eventos que vivenciamos e daqueles reportados a nós pelos participantes de pesquisa que parece convergir com o que denominamos de ‘dupla alocação espaço-temporal’ diz respeito à configuração das avaliações empreendidas nas turmas, materializadas em provas cujo teor é a gramática *normativa* e/ou *taxionômica*. É importante mencionar que, segundo nos foi informado pelos alunos, em algumas provas aplicadas em sala costumavam ser apresentados textos para leitura, contudo, pelo que pudemos observar, a abordagem, em alguns casos, se deu sob um viés sistêmico de *língua*, com o mote de identificação e classificação de itens gramaticais, conforme ilustra Fig. 2:

Ao ligarem palavras, as preposições apresentam determinados valores semânticos, isto é, fazem certas indicações de sentido.

Leia esta tira:

(Fernando Gonsales. *Niquel Náusea – Com mil demônios!*. São Paulo: Devir, 2002. p. 22.)

Leia esta tira e responda as questões que seguem:

- 1) Nos balões da tira, há preposições e contrações. Identifique-as.
- 2) Observe o emprego da preposição *para* nas duas situações em que ela ocorre na tira. Que valor semântico ela apresenta em cada uma das situações: tempo, posse, direção, companhia ou finalidade?
- 3) Na expressão *na minha casa*, qual é o valor semântico da preposição *em* presente na contração *na*?

Figura 2 – Parte da prova aplicada no sétimo ano

Na Fig. 2, inferimos um olhar para leitura como *ação* dissociada de *ato* (com base em AMORIM, 2013), dado evanescimento da relação *intersubjetiva* do leitor com o autor da *tira*. O aluno volta sua atenção à palavra escrita, neste caso, no intuito de levar a termo a identificação e a classificação de preposições, em simulacro de leitura, com base no que indica Geraldini (2006 [1984]), persistindo, ainda, os desafios da compreensão de ler na condição de *encontrar a palavra outra*. O texto, nesse sentido, serve como pretexto para uma outra atividade que, por sua vez, é meio para um outro destino da relação intersubjetiva: mensuração do conhecimento, em convergência com os escafandros da *funcionalidade* da *esfera escolar* (com base em PONZIO, 2014).

Paralelamente ao trabalho com tópicos gramaticais, vivenciamos aulas cujo tema foram *gêneros do discurso*, tais como *conto* na turma de nono ano, e *poema* na turma de sétimo ano,

além do trabalho anterior à nossa entrada em campo com o gênero *reportagem* desenvolvido na turma de ano final do Ensino Fundamental. Ambientados nesse espaço, compreendemos que o trabalho com textualização, tanto na *produção textual*, quanto na *leitura*, pelo que nos foi dado vivenciar, apresenta-se ainda em processo de ressignificação no que tange a uma perspectiva de base sociologista (com base em WEEDWOOD, 2002). Inferimos ações que sugerem uma abordagem estrutural de produção de texto – a exemplo de ‘dar continuidade a uma introdução de um *conto*’ disponível no livro didático – e de leitura – a exemplo de ‘identificar introdução, desenvolvimento e conclusão no texto’. Nossa interpretação nos faz retornar a *configurações cronotópicas* pretéritas, neste caso sob o beneplácito do livro didático “endossado por especialistas da área”, para o que atentam Geraldi e Geraldi (2012).

No que diz respeito ao *ato de ler*, especificamente, inferimos remanescência de uma concepção cognitivista de leitura – ler para entender o tema do texto, e produtivista (SAVIANI, 2013) – ler para aprender a escrever melhor; e uma visão de texto em recorrência à forma – ler a fim de identificar classes de palavras e itens sintáticos. Tais fazeres condizem com práticas de escopo outro, pretérito em relação ao *mundo da cultura* – a exemplo da abordagem *operacional e reflexiva da língua* (GERALDI, 1997) – e ao *mundo da vida, configurações cronotópicas* de um tempo de aceleração e tecnologia em que se inserem os alunos participantes desta pesquisa. Trata-se, sem dúvida, de um conjunto de desafios para nossa condição de docentes de Língua Portuguesa.

Essa dissociação cronotópica aqui objeto de atenção indicia-se, paralelamente, no que tange ao uso de aparelhos tecnológicos no interior das salas de aula. Percebemos que grande parte dos alunos dispunham de telefones celulares, usados em paralelo a ações didático-pedagógicas. Nas entrevistas com eles, perguntamos sobre a utilização de *artefatos* tecnológicos em aulas de Português e todos informaram ser esta uma prática vetada na instituição de ensino, o que, segundo eles, é lastimável em virtude da facilidade na realização de pesquisas de conteúdos via internet. Tal distanciamento de uso se estende no que concerne à sala audiovisual da instituição.

Conforme pudemos notar nas aulas de que participamos, o celular, diferentemente do livro didático, não constitui objeto de esquecimento por parte dos estudantes – e, dada sua inserção cronotópica, não poderia constituí-lo –, o que nos inquieta: Se o *artefato* de que se lançasse mão nas aulas fosse um dispositivo mais compatível com essa geração, será que se estabelecerá uma relação de outra ordem por parte dos alunos com o material didático – a despeito da natureza dos objetos culturais em foco? Entendemos haver nesta questão

complexidade maior do que contornos de interdição legal ou de despreparo infraestrutural ou docente, o que, mais uma vez, remete a tais dissimetrias *cronotópicas*. Trata-se, aqui, de pontuar um aspecto que entendemos ainda não ter eclodido efetivamente nas discussões da educação em linguagem: educar para a não insularização no *cotidiano* implica estranhar esse mesmo *cotidiano*, o que, em nossa compreensão é possível à medida que se coloca na tensão com o *grande tempo*. A afixação a redes sociais, na superficialidade, no *voyeurismo* e no narcisismo que tendem a caracterizá-las (CERUTTI-RIZZATTI; IRIGOITE, 2015), precisa ser foco de escrutínio na *esfera escolar*, na qual as redes sociais não podem entrar com a mesma função que têm fora da escola, sob pena de um agir docente que se limite a reiterar o cotidiano. Como escreve Britto (2015, p. 15): “as opiniões pessoais multiplicadas nas redes sociais e nos post da web como originais e únicas apenas repercutem as mesmices culturais impregnadas na cotidianidade.” Tais reproduções prestam-se ao produtivismo (SAVIANI, 2013) do mercado, ao qual importa que a relação *software/hardware* mantenha-se fecunda. Desse modo, o desafio da escola não é apenas a assincronicidade *cronotópica*, mas a necessidade de incidir sobre as *configurações cronotópicas* em que se encontram os alunos, instigando-os a partir de um olhar *exotópico* (BAKHTIN, 2010 [1920/23]). Se, porém, a escola está distante desse *cronotopo* dos alunos, esse ‘incidir sobre ele’ parece ainda um vir-a-ser.

De todo modo, a despeito deste último desafio, o já apontado alheamento por parte dos alunos às atividades empreendidas em sala vincula-se a essa dificuldade de sintonia entre sujeitos situados num *cronotopo* específico e objetos culturais, ações metodológicas e *artefatos* característicos de um outro *cronotopo*, inquietação, vale registrar, que tem se tornado mais aguda para nós nos últimos anos em razão da recorrência das mesmas inquietações na configuração das aulas de Língua Portuguesa em todo um conjunto de estudos (PEDRALLI, 2014; GIACOMIN, 2013; TOMAZONI, 2016, entre outros); mudam as escolas, mudam as geografias, mas se mantêm as mesmas interrogações, nos mesmos tons agudos; e seguramente não se trata de mera negligência de professores ou justificações afins. A complexidade desse quadro requer, seguramente, outros olhares da Academia, com foco impiedoso em seu próprio âmago.

Considerações finais

Entendemos que as concepções e ações didáticas, bem como os encaminhamentos relacionados à *ecologia* da instituição escolar em que imergimos apresentam-se em processo de

gestação no que tange ao ensino pautado em uma ancoragem nas práticas sociais em se tratando da educação em linguagem, constituindo abordagens características de um *cronotopo* pretérito que, em última análise, resultam numa formação humana unilateral, pela obstaculização no acesso às *objetivações genérico-humanas*, imprescindíveis para a transformação social, como aponta Duarte (2013 [1993]). Mesmo cientes de que, sob os auspícios do pensamento pós-moderno, compreensões tais sejam tidas como anacrônicas, entendemos que a educação para a omnilateralidade pela apropriação do conhecimento constitui caminho para a autonomia do sujeito em relação à heteronomia de outrem, como concebe o ideário vigotskiano.

Nesse sentido, e entendendo que a reflexão acerca dos processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, em tese, situa-se hoje em um cruzamento espaço-temporal que nos indica que a educação em linguagem não se consolida, como havia sido em um *cronotopo* pretérito, via prescrição gramatical, compreendemos que tal educação, contudo, também não se dá via ‘gaseificação’, ou seja, marginalização de questões relacionadas aos recursos linguísticos do *ato de dizer*.

No fecho deste artigo, fica o desafio: Como sintonizar a *configuração cronotópica* da escola com a *configuração cronotópica* da imersão dos estudantes? A resposta certamente inclui a nós, professores, mas não é isomórfica às especificidades de nossa ação.

Referências

- AMORIM, M. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2013. p. 17-44
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- BAKHTIN, M. O autor e a personagem. In: _____. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 [1920/23]. p. 3-20.
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920/24].
- _____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 [1952/53]. p. 261-306.
- BEAUGRANDE, R. *New foundation for a science of text and discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society*. Norwood: New Jersey: Alex, 1997.
- BRITTO, L. P. L. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2012.
- _____. *Revés do avesso: leitura e formação*. 1. ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.
- CATOIA DIAS, Sabatha. *O ato de ler e a sala de aula: concepções docentes acerca do processo de ensino e de aprendizagem de leitura/práticas de leitura*. 2012. (Dissertação de Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. A aula de Português: sobre vivências (in)funcionais. *Revista Alfa*, São Paulo, 59 (2): 255-279, 2015.
- _____; MOSSMANN, Suziane; IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de simpósio entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca



de caminhos metodológicos para pesquisas em Linguística Aplicada. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 10, n. 1, 2013. p. 48-58.

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012. (Tradução feita por Leonor Scliar-Cabral)

DUARTE, Newton. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013 [1993].

GEGE. *Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006 [1984].

_____. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. A domesticação dos agentes educativos: há alguma luz no fim do túnel. *Inter-ação*, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 37-50, 2012.

GIACOMIN, Letícia. *Conhecimentos gramaticais na escola: 'regras' de um ensino sem regras*. 2013. (Dissertação de Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014 [1970].

KRAMSCH, Claire. *Language and culture*. New York: Oxford University Press, 2008 [1998].

L. PONZIO. *Visioni del testo*. Bari: Edizioni B. A. Graphis, 2002.

LILLIS, Theresa M. *Student writing: access, regulation, desire*. Londres: Routledge, 2001.

PEDRALLI, R. *Na tessitura de encontros via escrita: vivências de mulheres em espaço escolar na EJA*. 2014. (Tese de Doutorado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

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

_____. Identidade e mercado de trabalho: dois dispositivos de uma mesma armadilha mortal. In: MIOTELLO, V.; MOURA, M. I. de. (Orgs.). *A alteridade como lugar de incompletude*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 49-94.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 [1983].

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

STREET, B. Literacy practices and literacy myths. In: SALJO, R. (Org.). *The written world: studies in literacy thought and action*. Nova Iorque: Springer-Verlag, 1988.

TOMAZONI, E. *O ato de escrever em encontros na escola*. 2016. (Tese de Doutorado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1978].

_____. *Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique*. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Machado Libros, 2012 [1931].

VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930].

_____. *El Marxismo y la filosofía del lenguaje*. 1. ed. [Prólogo y traducción Tatiana Bubnova]. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2009 [1929].

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

[RECEBIDO 17/05/2017]

[ACEITO 23/10/2017]