

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-160209-4815>

## DIMENSÕES DISCURSIVAS E LINGUÍSTICAS NO CAMPO DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA – NOTAS DE UMA PRÁTICA DOCENTE

Nelita Bortolotto\*

Universidade Federal de Santa Catarina

Centro de Ciências da Educação

Departamento de Metodologia do Ensino

Joice Eloi Guimarães\*\*

**Resumo:** Neste texto discute-se a relação entre dimensões discursivas e linguísticas pela análise da prática pedagógica de uma professora que aderiu à metodologia do Programa Olimpíada da Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro (OLP). Alicerçada na teoria dialógica da linguagem (Bakhtin e seu Círculo), essa metodologia toma como base o trabalho com os gêneros do discurso, razão por que esses pressupostos teóricos fundamentam a análise. Destaca-se assim que, no desenvolvimento do trabalho, a professora procurou levar em conta a linguagem em sua complexidade, abarcando sua dimensão histórica, social e dialógica, buscando a ultrapassagem da metodologia assentada na visão de língua como sistema. No entanto, a professora vivenciou o confronto entre o dado e o novo, entre o linguístico e o discursivo, tendendo ainda sua prática para a dimensão linguística. Mesmo assim, os resultados permitem afirmar que essa metodologia traduz um novo caminhar rumo à conquista progressiva da autonomia discursiva.

**Palavras-chave:** Formação docente. Ensino. Aprendizagem. Língua portuguesa. Dialogismo.

Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado.

(Mikhail Bakhtin)

### 1 INTRODUÇÃO

No campo da educação, nas últimas décadas, viemos refinando as investigações e as iniciativas na pedagogia da Língua Portuguesa, assentadas em um plano teórico-metodológico de base histórico-cultural, formulada por Vigotski, e em uma filosofia da linguagem como interação social, pressuposto da teoria de Bakhtin. A difusão de ambas as teorias, em comunhão, vem possibilitando figurar a constituição de um processo

---

\* Mestre em Letras/Linguística e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa (NEPALP); E-mail: nelita.bortolotto@ufsc.br; nelbortolotto@gmail.com.

\*\* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: joiceeg@hotmail.com; joiceguima@yahoo.com.br.

dialógico no exercício profissional que suplanta o que até então vinha tendo valor social: “ensinar é transmitir conhecimentos” e “aprender é ter o domínio do conteúdo (matéria) ensinado” (em muitos casos essa interpretação permanece). Todavia, a compreensão profunda do ato de ensinar e de aprender como processo dialógico nem sempre foi ou é evidente. Traços mais consistentes do sentido das relações dialógicas no ensino e na aprendizagem escolar, como atividade humana, cognitiva (conhecimento), ética e estética, para além da apropriação de dado saber (cognição), é desafio e tema da nossa contemporaneidade.

Bakhtin (2003) sustenta a tese de que a natureza da linguagem é social, constitui os sujeitos e por eles é constituída. Pela atividade discursiva o homem, ser social, age e reage interativamente no mundo. Desse modo, a linguagem em sua complexidade social, histórica, ideológica, reflete e refrata as práticas culturais do homem nos contextos de suas atividades sociais. Assim, com sua tese dialógica da linguagem, Bakhtin aproxima língua (discurso) e vida vivida. Todavia, no campo da educação observam-se muitas práticas escolares de ensino da Língua Portuguesa em descompasso com a relação constitutiva entre “ato (atividade social)” e “discurso”, conferindo prioridade a aspectos puramente linguísticos, reduzindo assim a experiência com a linguagem mobilizada na cadeia discursiva da comunicação social humana. Brait (2002), fundamentada na tese de Bakhtin, registra que, se por um lado não há como desvincular linguagem das atividades humanas, por outro, tal relação constitutiva não inviabiliza a possibilidade de análise das “particularidades da linguagem em relação às diferentes atividades humanas” (BRAIT, 2002, p.31). A polaridade entre uma e outra perspectiva – linguística ou discursiva – tem deixado entrever, no espaço da escola, a coexistência de referenciais teórico-metodológicos tendendo para um ou outro lado, quando não, conclamando uma relação de simbiose pouco orgânica, levando a didática da língua portuguesa ao que é puramente linguístico e instrumental, ou seja, ao estudo da língua-estrutura. O conhecimento da língua portuguesa, quando tratado como conteúdo estático, dificulta o entendimento da relação da linguagem com a vida (mundo da vida) e, desse modo, produz certo valor axiológico nem sempre positivo à formação do sujeito que experiencia tal pedagogia. Ainda: uma postura dessa natureza pode gerar a falsa ideia de que na escola o objeto com o qual se opera difere daquele com o qual o sujeito em aprendizagem se depara na vida vivida. Viemos de década em década sustentando o ensino organizado de acordo com o objeto a ser aprendido (memorizado), mais que apreendido (assimilado). Com a inserção no campo educacional da teoria do dialogismo de Bakhtin e seu Círculo<sup>1</sup> e, nesta, a compreensão de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003)<sup>2</sup>, outro olhar tem sido lançado nas últimas décadas à pedagogia da Língua Portuguesa: a instituição dos gêneros do

---

<sup>1</sup> O Círculo de Bakhtin era constituído de um grupo de intelectuais russos que se reuniu regularmente de 1919 a 1929, inicialmente em Nevel e Vitebski e depois em São Petersburgo (Leningrado, à época). Eram pessoas com variada formação e atuação profissional (filósofos, literatos, biólogos). O grupo era, então, multidisciplinar, tendo em comum a paixão pela filosofia e o debate de ideias, e a paixão pela linguagem (cf. FARACO, 2003). (BORTOLOTTO, 2007)

<sup>2</sup> Bakhtin (2003) expressa seu conceito de gêneros do discurso: “tipos relativamente estáveis de enunciados” (p.268; grifos do autor), ressaltando que “Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros do discurso, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem.

discurso como unidades de ensino. Essa centralidade dos gêneros do discurso em processos de ensino e de aprendizagem nas escolas brasileiras e amplamente difundida nas discussões acadêmico-científicas e em documentos oficiais orientadores do ensino contrapõe-se ao ensino sistematizado da gramática normativa (conceitos/estruturas etc.). Nessa última orientação, a escrita de textos é decorrente da aprendizagem da língua como estrutura (gramática). Não faremos, aqui, digressões teóricas e históricas quanto ao trabalho escolar com texto na sala de aula, desejamos, tão somente, assinalar que nos usos e formas que fazemos da linguagem, se a concebemos como processo de interação eu/outro, os elementos linguísticos e o sentido da linguagem no enunciado concreto não se encontram separados por fronteiras demarcadas. Afinal, “Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos” (BAKHTIN, 2003, p. 268).

Bubnova (2011, p. 271; 274-275), sustentando-se na tese da polifonia da Bakhtin, comenta que na escrita há vozes e estas

[...] são construtoras do sentido de nossas enunciações por nos incitar à resposta, não necessariamente agressões a nosso ser. Para forjar um novo sentido a partir das vozes alheias, envolvemo-nos em um processo de compreensão do que se disse antes e tratamos de ouvir a possível resposta de nossos interlocutores, antecipando-a. Todas as palavras são direcionadas a alguém e são de alguém (não há palavras neutras, que escutam por conta própria), e dizer palavras próprias – as que “pertencem” a alguém – só é possível em resposta a algo que foi dito antes de nós. É no processo de comunicação verbal, da interação com o outro, que alguém se faz sujeito forjando seu próprio eu. O “eu” só existe na medida em que está relacionado a um “tu”: “Ser significa comunicar-se”, e um “eu” é alguém a quem se dirigiu como um “tu”. (p. 271).

[...]

Todo sentido, repito, é uma resposta a um sentido anterior, todo autor é responsável pelo sentido do enunciado que emite, todo autor compartilha a autoria com o receptor de sua resposta, etc. Ao atuar e ao falar, somos autores dos atos responsáveis que envolvem nossa posição no mundo e nosso ser. [...] Cada voz possui sua cronotopia – sua raiz espaço-temporal – que a situa como única, e sua ideologia, que a identifica como entidade social. (p. 274-275).

Depreendemos daí não ser possível compreender a complexidade das marcas da interação humana se o foco recair no plano puramente linguístico. Volochínov (M.M. Bakhtin), [1926] 2011) anunciava o contexto extraverbal (auditório – presença de participantes; situação social – qualquer uma que organize o enunciado) como constituintes da linguagem. Diz o autor:

*[...] a enunciação se apóia em sua relação real e material a um mesmo fragmento da existência, atribuindo a esta comunidade material uma expressão ideológica e um desenvolvimento ideológico posterior.*

[...] a situação extraverbal não é tão somente a causa externa da enunciação, nem atua sobre esta como uma força mecânica externa. Não; *a situação forma parte da enunciação como a parte integral necessária de sua composição semântica.* Portanto, uma enunciação da vida real, enquanto um todo pleno de sentido, se compõe de duas partes: 1) de uma parte realizada verbalmente e 2) do subentendido (VOLOCHÍNOV (M.M. Bakhtin), [1926]), 2011, p.157; grifos do autor).

A unidade real da comunicação discursiva é o enunciado, elo na cadeia da comunicação humana. Para a compreensão do enunciado concreto, provoca Bakhtin (2003), não há como prescindir da orientação social que faz dele um acontecimento.

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero dos enunciados nos diversos campos da atividade humana é de enorme importância para quase todos os campos da linguística e da filologia. Porque todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto – seja de história da língua, de gramática normativa, de confecção de toda espécie de dicionários ou de estilística da língua, etc. – opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação – anais, tratados, textos de leis, documentos de escritório e outros, diversos gêneros literários, científicos, publicísticos, cartas oficiais e comuns, réplicas do diálogo cotidiano (em todas as suas diversas modalidades), etc. de onde os pesquisadores haurem os fatos linguísticos de que necessitam (BAKHTIN, 2003, p. 264).

O texto (compreendido como enunciado), pensa Bakhtin (2003), é arquitetado na dimensão do enunciado e na do linguístico, ambas em estreita relação dialógica. Diz o autor:

*As relações dialógicas* são de índole específica: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas (ainda que dialéticas) nem meramente linguísticas (sintático-composicionais). Elas só são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso [...]

Onde não há palavra não há linguagem e não pode haver relações dialógicas; estas não podem existir entre objetos ou entre grandezas lógicas (conceitos, juízos, etc.). As relações dialógicas pressupõem linguagem, no entanto elas não existem no sistema da língua. Não são possíveis no sistema da língua.

[...]

As relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica (BAKHTIN, 2003, p.323).

O texto<sup>3</sup>, figurado em sua integridade discursiva, concreta e viva, faz dele um enunciado, contudo, se visto somente como sistema de signos em que tudo pode ser reproduzido e repetido, sua compreensão situa-se em polo puramente linguístico, não dando conta do “todo do enunciado” (Bakhtin, 2003, p.306). Seu entendimento, em sua integridade discursiva, como bem observa Furlanetto (2011, p. 46) interpretando Bakhtin, passa a ser “como material concreto em circulação no meio social e produzindo seus efeitos em situações reais”.

## 2 POLO DISCURSIVO E POLO LINGUÍSTICO DA LINGUAGEM – QUERELAS NO CAMPO DO ENSINO

Bakhtin (2003), nos estudos que desenvolveu sobre a compreensão da linguagem, formula: “Todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”

<sup>3</sup> Texto, na concepção de Bakhtin (2003, p. 319), “é o dado (realidade) primário, o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas”.

(BAKHTIN, 2003, p.261). Consequentemente, os usos e formas da linguagem são tão diversificados e possíveis quanto o são os campos das atividades humanas e pela mesma razão é que se desencadeiam as mudanças na estrutura da língua. O estudo da língua demanda certa ordem que leve em conta o que a constitui: o processo de interação verbal (relação eu/outro e nesta as posições axiológicas; valores sociais), devendo-se portanto seguir “a “evolução real da língua” (BAKHTIN, 1990, p.124), qual seja: as relações sociais, a comunicação e a interação verbais e as formas da língua.

A disseminação dessa concepção sócio-histórica e dialógica da linguagem, na esfera educacional, especialmente mediante documentos oficiais norteadores do ensino, tem propiciado situações de debate em torno do conceito de texto, levando à superação do entendimento de texto meramente pelos seus elementos linguísticos. Entre esses documentos podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em cujas diretrizes, alicerçadas na concepção dialógica da linguagem, o texto é eleito como a unidade de ensino de Língua Portuguesa. Como desdobramento, é enfatizada a produção de discursos, buscando assim a ultrapassagem de uma pedagogia da Língua Portuguesa historicamente centrada em aspectos exclusivamente gramaticais: “a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva; e não a produção de textos para serem objetos de correção” (BRASIL, 1998, p. 19). No documento destinado às séries iniciais do ensino fundamental, essa ênfase é dada buscando-se incentivar práticas “Em que a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a expressão e a comunicação por meio de textos e não a avaliação da correção do produto” (BRASIL, 1997, p. 16).

Também na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) (doravante PCSC), as orientações conduzem a um entendimento de texto como enunciado (plano discursivo): “O texto, manifestação discursiva em situação, corresponde a um processo complexo e longo de formulação subjetiva, implicando operações múltiplas dominadas gradativamente” (SANTA CATARINA, 1998, p. 14), que se desencadeiam em meio às relações de sentido que se realizam nas interações entre os sujeitos. De acordo com esse documento, as práticas com a linguagem se desenvolvem em dois eixos: fala/escuta, leitura/escrita aos quais se associam os planos língua-estrutura e língua-acontecimento (FURLANETTO, 2008). O plano da língua-estrutura refere-se aos aspectos puramente linguísticos que não apresentam interlocuções fora desse sistema; já o plano da língua-acontecimento refere-se ao emprego que os sujeitos fazem da língua nas situações de uso, ou seja, ao plano discursivo.

Furlanetto e Vincenzi (2002), ao tratarem das orientações presentes na PCSC, argumentam que o funcionamento da gramática na língua em uso (plano discursivo) é mais importante do que o conhecimento de como a língua está estruturada no plano linguístico, desvinculada dessa situação de produção. Para as autoras, partindo-se da língua como acontecimento, torna-se mais fácil especificar conteúdos, já que nesse plano pode-se observar como se usam a gramática e as notações ortográficas.

Esta forma de tratar a língua conduz, partindo da idéia de acontecimento que remete aos conteúdos, quase que diretamente às atividades possíveis; só então se verificará o que, da estrutura – da gramática, do léxico, da notação – poderá/deverá ser explorado para que os produtos resultantes tenham efeito, passando a circular (FURLANETTO; VINCENZI, 2002, p. 89).

Vemos, portanto, que o trabalho com os gêneros do discurso (enunciados e seus tipos) na esfera pedagógica não se configura como indicativo de exclusão dos estudos gramaticais, pois, como aponta Furlanetto (2011, p. 45) apoiada nos princípios teóricos de Bakhtin e o Círculo, o trabalho pedagógico na perspectiva dos gêneros deve atentar para duas dimensões de funcionamento da linguagem: “o que se pode chamar gramática em sentido amplo (incorporando formas linguísticas e notações da escrita) e o discurso, que pressupõe eventos de linguagem, ou seja, o uso em contextos específicos.”. Para a autora, as duas dimensões de funcionamento da linguagem precisam ser tratadas em sua complementaridade, já que a dimensão gramatical também é necessária mas não suficiente nas práticas de ensino e aprendizagem realizadas na disciplina de Língua Portuguesa.

No entanto, a análise dos processos educacionais escolares desenvolvidos na disciplina de Língua Portuguesa deixa entrever, sincronicamente, a coexistência de concepções e práticas pedagógicas nem sempre em harmonia. Em muitos dos espaços escolares que se ocupam com o ensino da escrita e da leitura, ainda que se divulgue a adesão à concepção dialógica da linguagem, observa-se certa tendência em conceder prioridade a aspectos linguísticos em detrimento da discursividade.

Nas práticas escolares, quando a linguagem é tratada como conteúdo estático, produz-se o esmorecimento da relação desta com a vida. Uma postura dessa natureza gera a falsa ideia de que na escola o objeto com o qual se opera é diferente daquele do mundo da vida (vida cotidiana), operando-se sobremaneira o distanciamento dos sujeitos do acontecimento discurso na vida escolar.

### 3 A EXPERIÊNCIA DA DOCÊNCIA COM A LÍNGUA PORTUGUESA – CAMINHOS METODOLÓGICOS

Compreender e assumir como docentes a prática de ensino da escrita contemplando a dimensão dialógica da linguagem e o conceito de gêneros do discurso provavelmente gera incertezas, como é comum diante do que é o novo. Nesse contexto, se por um lado, professores podem amparar seu exercício de docência em certos princípios teórico-metodológicos advindos de teses de diferentes autores, por outro, há propostas metodológicas formuladas com teor determinativo, apresentando o passo a passo como caminho metodológico de referência para a ação docente. Nesse último caso se encaixa o Programa Olimpíada da Língua Portuguesa – escrevendo o futuro (doravante OLP).

Acreditamos que mesmo com metodologias como esta a insegurança ainda se manifesta pela razão acima exposta. Por isso, a análise que desenvolveremos a seguir em torno da experiência com a OLP realizada por uma professora em sala de aula deve levar em consideração sua condição de aprendiz, ressaltando e valorizando sua abertura para o novo.

A metodologia de ensino da Língua Portuguesa utilizada na OLP foi formulada por um grupo de estudiosos da equipe de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra que tem como base a corrente de estudos denominada *Interacionismo sociodiscursivo* (ISD), a qual, como afirmam seus

proponentes, utiliza em suas referências a teoria de Bakhtin e o Círculo, incluindo também a visão histórico-cultural de Vigotski. O trabalho, nessa perspectiva, por ancorar-se no conceito de gêneros do discurso, tem em conta a linguagem em sua complexidade, abarcando sua dimensão histórica e social. Nominada de Sequências Didáticas (SD)<sup>4</sup>, a metodologia consiste em um conjunto de atividades encadeadas, desenvolvidas em torno de um gênero (oral ou escrito), ou de um agrupamento de gêneros<sup>5</sup>, visando, ao final da sequência, à produção escrita do gênero proposto. Essa perspectiva desencadeou o interesse de uma professora de Língua Portuguesa (prof<sup>a</sup> Cris)<sup>6</sup> em investigar a possibilidade de interlocução entre as dimensões linguísticas e discursivas no ensino da escrita de um gênero de discurso<sup>7</sup>. A referida professora propôs-se, então, a trabalhar com a metodologia das SD com uma turma de alunos do sexto ano do ensino fundamental. A análise a que aqui nos propomos incidirá sobre o estudo e a escrita de poemas que a docente desenvolveu apoiada em material impresso e digital, “Poetas da Escola: cadernos do professor – orientação para produção de textos”, voltado para os 5º e 6º anos do Ensino Fundamental.

Esses cadernos e outros três que tratam respectivamente dos gêneros Memórias Literárias (7º e 8º anos), Crônica (9º ano do ensino fundamental e 1º do ensino médio), Artigo de opinião (2º e 3º anos do ensino médio) foram elaborados no Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Comunidade – CENPEC pelas pessoas envolvidas com o Programa Olimpíada da Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro – OLP. Cada um desses Cadernos contém uma série de oficinas tecidas com base na metodologia das Sequências Didáticas propostas por Joaquim Dolz e sua equipe<sup>8</sup>, fornecendo ao professor um conjunto de materiais “que visa colaborar com o professor de ensino da leitura e da escrita em um gênero textual” (Poetas na escola – Cadernos do professor, 2010). Ambos os Cadernos são acompanhados por dez exemplares idênticos de Coletânea de textos do gênero em ensino e um CD-ROM (com mídia sonora e gráfica, contendo os mesmos textos da Coletânea impressa e outros complementares). A aposta de seus idealizadores é

---

<sup>4</sup>Metodologia formulada por Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Michèle Noverraz, pesquisadores vinculados à Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação da Universidade de Genebra (Suíça).

<sup>5</sup> Diante da diversidade e do grande número de gêneros existentes, os autores propõem que determinados gêneros sejam agrupados para a realização da progressão metodológica. Esse agrupamento é orientado por três critérios que são mobilizados na apropriação que os sujeitos fazem dos gêneros nas situações de comunicação: domínio social de comunicação, capacidades de linguagem envolvidas e tipologias textuais existentes (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 57-59).

<sup>6</sup> Nome fictício.

<sup>7</sup> Os dados empíricos apresentados neste trabalho são resultado da pesquisa de mestrado de Joice Eloi Guimarães, sob o título “O programa Olimpíada da Língua Portuguesa – Escrevendo o futuro e sua relação com as ações pedagógicas na sala de aula” e desenvolvida de 2011 a 2013, no Brasil, sob a orientação da Doutora Nelita Bortolotto, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC (GUIMARÃES, 2013). A definição da professora Cris como sujeito da pesquisa se deu em virtude do triplo papel que desempenharia no tempo da investigação empírica – como funcionária de um órgão gestor (a GERED), professora cursista e formadora da OLP e professora de classe que, em suas aulas, assume a metodologia de ensino proposta pelo programa OLP. Foram acompanhadas 33 aulas de uma turma do 6º ano do ensino fundamental.

<sup>8</sup> A metodologia das Sequências Didáticas foi formulada pelos professores Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Michèle Noverraz, pesquisadores vinculados à Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação da Universidade de Genebra (Suíça).

de que pela metodologia das SD ali delineada possa o professor ampliar sua competência de planejamento docente, promovendo o ensino de outros gêneros não contemplados nesse acervo, mas que se põem como necessidade de aprendizagem a alunos em sua caminhada de apreensão da escrita e da leitura.

Pretendemos compreender esse diálogo que se trava em sala de aula, observando de um lado a reação-resposta de uma professora que se envolveu com a formação docente da proposta da OLP – a Sequência Didática – e tenta trazer para o seu cotidiano de docência uma metodologia outra (o novo); de outro, a reação-resposta de alunos diante de uma pretendida metodologia a ser efetivada contendo os gêneros textuais como unidades de ensino (o novo para os alunos também). Como é, então, o diálogo desses partícipes da aula, travado em sala? O que se evidencia ali?

Em suas aulas, Cris se movimenta ora na direção do ensino da língua pelos seus aspectos linguísticos, ora se volta para o ensino da língua tomando-a na perspectiva do discurso. Contudo, é possível perceber seu esforço em promover a compreensão do gênero em ensino (poema) nas situações de uso dos alunos, por meio de atos que deixam entrever que ela compreende o gênero como função social, como atividade humana de comunicação.

A alternância de metodologias – aquela que vinha sendo objeto de suas aulas e esta que começou a inserir em sua prática docente deixa entrever certa dificuldade no diálogo oral com seus alunos e no modo como encaminha as interações dos alunos entre si, quando em discussão o objeto em aprendizagem (poema). Como poderá ser observado no excerto abaixo, transcrito de uma das aulas da professora Cris em que apresentava um poema e o interpretava com seus alunos, a docente traz, pela sua fala, a memória histórica do que é ensinar português: “fornecer” o objeto; explicá-lo; propor exercícios; avaliar rendimentos cognitivos (conceituais) –, retendo, possivelmente em nome dessa memória, o fluxo discursivo que poderia, talvez, desencadear alternâncias de vozes entre os sujeitos em aula (professora/alunos), mais equânimes no que toca à escuta e, desse modo, fomentar o aprofundamento das reações-respostas de um para com outro(s) como locutor(es). Desse modo, acatando a hierarquia inerente ao ato magisterial, e cada uma das vozes sendo assumida em contexto de responsividade como princípio pedagógico, com vistas à compreensão no aqui e agora do que é cognição, arte e vida (mundo da vida cotidiana), a professora, em seu esforço, busca a ultrapassagem de uma metodologia assentada na visão da língua como sistema para alcançar a dimensão dialógica da linguagem. A escuta das vozes do(s) outro(s) aponta os vestígios de uma fala viva, real, comprometida com os sentidos do que se tem para dizer e se diz e por que se diz. Todavia, no desenvolvimento de seu trabalho, a professora provavelmente não se apercebe ter entrado na contramão do diálogo e da compreensão do que é tratado em aula, desviando-se assim de seu objetivo. No esforço e compromisso para com o ensinar, deixa tomar espaço a força do discurso em uso. O excerto abaixo, que é representativo do que foi comentado acima, é a demonstração da força do “dar a aula”, de uma “fala pedagogizada” que leva – e em muito – ao silenciamento da palavra própria ou dificulta o encontro da palavra sua com a do outro.



[Aula 15 – 05/07/2012] nesta aula a professora apresentou aos estudantes o material contido no CD-ROM da OLP, “Poetas da escola: caderno do professor” e promoveu a escuta de poemas lá contidos. Deste material foi ouvida a poesia de Fernando Pessoa, poeta português “Quadras ao gosto popular” dando destaque à quadra a seguir:

Eu tenho um colar de pérolas  
Enfiado para te dar:  
As pérolas são os meus beijos,  
O fio é o meu penar.<sup>9</sup>

Após ouvir a gravação, a professora transcreveu a quadra no quadro de giz e assim se dirigiu aos alunos:

*P: Nessa quadra popular o que eu percebo aí?*

*A1: **Que ela tem um colar de pérolas!***

*P: Pera aí! Calma aí! O que eu percebo? Se eu falo em quadra popular o que eu já posso dizer sobre isso?*

*A(s): Que tem quatro versos!*

*A1: Que tem que ter rima.*

*P: Tem que ter rima. E [em] que verso que vocês percebem a leitura da rima?*

*A2: Verso B e D.*

*P: Por que verso B e D?*

*A3: Porque tem quatro versos e o segundo rima com o último.*

*P: Isso! Uma quadra tem quatro versos, que são? A, B, C e D. Qual é a palavrinha final que rimou?*

*A(s): Dar e penar!*

A resposta do aluno “Que ela tem um colar de pérolas!” à pergunta da professora é um exemplo de que o aluno traz para o diálogo pedagógico o conhecimento que tem sobre a língua: o estabelecimento de relações de sentido entre os enunciados nas situações de comunicação. Nessa perspectiva, o aluno assume uma posição ativo-responsiva perante o enunciado do poema, buscando a compreensão, o sentido do que é dito e posto em diálogo. Nas palavras de Bakhtin (2003),

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente-responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Na posição de interlocutor e visando à compreensão ativa diante do poema, o aluno responde ao enunciado do autor Fernando Pessoa. Tal resposta expõe a maneira pela qual os sujeitos, no entendimento de Bakhtin (2003), compreendem a linguagem, ou seja, ligada à situação concreta de uso. Bakhtin (2003) defende que a ordem metodológica para o estudo da linguagem deveria ser perseguida à maneira como as relações sociais se constituem, ou seja, a produção da língua pela sua realidade concreta de constituição.

<sup>9</sup> Poetas da escola: Caderno do Professor (2010, p. 55).

Desse modo, primeiro é preciso apreendê-la no plano discursivo, o que torna esse caminho o mais propício para, então, entendê-la também no plano linguístico-formal. Pelas palavras do autor,

[...] as relações sociais evoluem (em função das infra-estruturas), depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua. De tudo o que dissemos, decorre que o problema das formas da enunciação considerada como um todo adquire uma enorme importância. Já indicamos que o que falta à lingüística, contemporânea é uma abordagem da enunciação em si. Sua análise não ultrapassa a segmentação em constituintes imediatos. E, no entanto, as unidades reais da cadeia verbal são as enunciações. Mas, justamente, para estudar as formas dessas unidades, convém não separá-las do curso histórico das enunciações. Enquanto um todo, a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites, que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extraverbal e verbal (isto é, as outras enunciações) (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 1990, p. 125).

Voltando ao excerto acima transcrito [Aula 15 – 05/07/2012], chama a atenção o fato de a professora Cris, na conversa travada com o aluno que acabara de ouvir a quadra de Fernando Pessoa, dar ênfase aos aspectos linguístico-formais em detrimento da dimensão discursiva da linguagem, acolhida pelo aluno. Não desconsideramos aqui, evidentemente, a importância do trabalho com os aspectos linguístico-formais do gênero, como os aspectos gramaticais, por exemplo. O que ressaltamos é que a professora, nessa situação, acaba promovendo o apagamento das relações dialógicas entre o aluno e o texto; entre ela mesma e o aluno, pois o aluno tinha o que dizer como resposta à indagação da professora.

Em outros momentos da aula, a professora também deu ênfase à forma do poema e à ortografia, chamando a atenção, sobremaneira, para os aspectos formais da língua, desvinculando-os do sentido do discurso (daquilo que é dito, por que é dito e dessa forma). De certo modo, na tentativa de perseguir seu objetivo de ensinar a escrita pelo ensino dos aspectos formais (o dizer organizado em versos e estrofes), ancorou-se nos termos avaliativos do certo e do errado para encaminhar sua aula. Na sequência dessa aula fortalece o discurso pedagógico com base na tradição do ensino do português pelo conhecimento teórico gramatical, indicando, quando propõe aos alunos que escrevam um poema, a direção de seu olhar avaliativo do resultado dessa produção pessoal. Da dimensão formal da língua, detalha o que irá observar; da dimensão discursiva, faz um comentário inespecífico (Cf. destaques em negrito). Vejamos:

[Aula 3 – 14/06/2012] Nesta aula a professora solicita aos alunos que escrevam um poema que servirá de avaliação para a disciplina Português.

*P: O que eu vou tá observando e avaliando nessa produção? Já que vocês vão copiar em uma folha eu quero ver a letra de vocês, tá? Letra legível, bem legível. Outra coisa, um poema quando a gente vê existe uma margem, que é essa margem? [utiliza o quadro para mostrar aos alunos o espaço da margem] **O poema quando eu faço, eu não faço como um texto, eu não vou colocar ele aqui no canto da página, eu vou dar um espaço, esse espaço é mais ou menos de um parágrafo. Qual é o espaço de um parágrafo mesmo?***

*Al: Um centímetro ou um centímetro e meio!*

P: *Isso mesmo! Mais ou menos um centímetro, um centímetro e meio, ou seja, mais ou menos o espaço de dois dedos na folha. Outra coisa, têm poemas que vocês leram aqui ó, esse aqui, por exemplo, [mostra um poema] que tem uma estrofe aí tem um espaço, estrofe. O que eu vou fazer nesse espaço aqui?*

A(s): *Deixar uma linha! Pular uma linha!*

P: *Vou deixar uma linha, certo? Vou deixar uma linha. Então tem a margem e tem uma linha separando cada estrofe. **Eu quero letra legível, o poema bem escrito.** É isso que eu vou tá observando, **como é que vocês fazem essa construção do poema.***

O que vem à tona, nessa situação de aula, é a maneira como o conceito de gênero aparece nesse contexto: como conteúdo de ensino e desvinculado de sua função comunicativa social. Dessa forma, observamos que, ao ser tratado como objeto de ensino, o gênero é destituído de sua função na corrente de comunicação humana.

Vemos que, se tomado como conteúdo escolar, portanto, didatizado, o gênero passa por um processo de “desdobramento” no qual suas características composicionais comunicativas são fragmentadas com vistas a sua transposição como conteúdo escolar (algo não positivo).

Schneuwly e Dolz (2004) advogam que os gêneros do discurso, quando didatizados, passam a ser gênero a aprender. Mas qual a particularidade dessa prática institucionalizada? Afirmam Schneuwly e Dolz:

A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 65).

Nos estudos desenvolvidos pela corrente do interacionismo sociodiscursivo, base teórica e didática do programa OLP, ao ser objeto de uma modelização didática, o gênero configura-se como uma variação do gênero de origem e, nessa transposição didática, deve atender as duas grandes características de um modelo didático, apresentado por Schneuwly e Dolz (2004):

1. ele constitui uma síntese com *objetivo prático*, destinado a orientar as intervenções dos professores;
2. ele evidencia as *dimensões ensináveis*, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 70, grifos nossos).

Diante do que é arrazoado pelos autores, é inevitável que sejam eleitas determinadas regularidades (as mais evidentes) de um gênero em ensino, como base para que esse ensino se efetive. Os autores genebrinos apontam que, apesar de essa adequação didática resultar em uma simplificação do gênero, é preciso que se criem, na sala de aula, situações de comunicação que se aproximem daquelas em que esses gêneros são utilizados:

Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 69).

No caso do encaminhamento didático da professora Cris, observamos que houve, de sua parte, a tentativa de trabalhar o gênero com base em situações de comunicação, como pode ser constatado pelo excerto abaixo:

[Aula 18 – 12/07/2012] Nesta aula a professora estava organizando uma atividade de socialização de poemas elaborados pelos alunos em classe e, para isso, organizava um recital com convites a pessoas da comunidade escolar.

*P: Como nós temos o convite para duas professoras [...] eu vou passar no quadro a questão do convite, como é que nós vamos fazer. Vai ter alguns alunos aqui com a letra bem bonita, bem legível que vão produzir esse convite. [...] Então nós vamos convidar duas professoras, do quinto ano e do quarto, tá? Nós vamos convidar a direção, podemos convidar alguém da equipe pedagógica também. Podemos convidar?*

*A(s): Sim!*

*P: Então nós precisamos do nome dessas pessoas para poder convidar, para fazer esse convite aqui. Então peguem o caderno de vocês rapidinho, o caderno, bem ligeirinho, bem ligeirinho. [...] Então coloquem lá, nós temos que fazer um?*

*A(s): Convite.*

*P: Então coloquem lá: convite. Nós vamos fazer o convite padrão porque nós vamos entregar para todos o mesmo convite. [...] Então pessoal, quando vocês vão apresentar poemas se chama recital de poemas. Alguém quer colocar um nome diferente na apresentação de vocês? Não? Recital pode ser? De poemas? Então tá, o que vocês vão apresentar hoje é um recital de poemas.*

[A professora expõe no quadro um convite para os alunos copiarem como modelo e produzam outro específico para atender a necessidade discursiva em pauta].

Apesar de não orientar os alunos para a criação de um convite com originalidade (aposta na criação de cada indivíduo), já que a proposta era de cópia de um modelo transcrito no quadro, requerendo do aluno apenas pequenas adequações ao contexto discursivo ora em voga, houve por parte da docente a contextualização dessa escrita em situação de uso (os convites seriam entregues a um público escolar definido). Contudo, é oportuno ressaltar que, ao inserir o gênero do discurso “convite” em situação de uso, a professora não descarta de certas concepções que acabam marcando a ênfase dada em seu trabalho com a língua: a estrutura. O enunciado a seguir é exemplo do que foi recorrente em suas aulas que trataram do ensino de poesia: “*Vai ter alguns alunos aqui com a letra bem bonita, bem legível que vão produzir esse convite.*”. Por que não discutir o texto do convite que mais atenderia às necessidades comunicativas daquele produto? Poder-se-ia, discutir a clareza da informação, o tom (mais gentil; simpático etc.), se todas as informações necessárias para o evento ali estariam contidas etc. Certamente, reproduzir um texto e atender a um critério periférico de escrita, “a letra bem bonita”, e esse critério definido pelo ponto de vista da docente, deixa escapar o que faz a língua ser fenômeno vivo. Outro ponto importante a ser destacado e que esse momento da prática pedagógica da professora Cris nos leva a refletir é a falta de discussão prévia em torno do tema do convite, no caso, o recital. Como sua prática social exige, o recital necessitaria de certo espaço na pedagogia de sala de aula para a aprendizagem dos alunos da poesia oralizada e dirigida a um público ouvinte. No entanto, a docente fez apenas breve referência ao tema: *Então pessoal, quando vocês vão apresentar poemas se chama recital de poemas. Alguém quer colocar um nome diferente na apresentação de vocês? Não? Recital pode ser? De poemas? Então tá, o que vocês vão apresentar hoje é um recital de poemas*”.

Como pode ser observado, a professora Cris vive, na sua docência, a condição de aprendiz, de alguém que se abre para o novo, todavia, nesse caminhar, se cruzam os caminhos do dado (metodologias de uma tradição – gêneros para servirem de modelo e não de referência para produções pessoais) e o novo (metodologias que se abrem como possibilidades para o ensino do Português, ensino este que tenha uma relação orgânica com a vida vivida, em outros termos, uma relação entre o presente, o passado e o futuro; entre aquilo que a professora reconhece como ensino da língua e a possibilidade de inserir algo novo em sua prática. E nunca é demais repisar que uma articulação dessa natureza, a ponto de gerar um ato pedagógico “outro”, ativo, responsável e responsivo não é tarefa fácil.

Interpretar a prática pedagógica de uma professora do sexto ano do ensino fundamental, em momento de sua atividade como professora de Português permite-nos observar (com confesso cuidado) esse momento em que, ao mesmo tempo em que tenta trabalhar as práticas de linguagem com base em uma concepção enunciativo-discursiva (concepção dialógica da linguagem) para o ensino dos gêneros, especificamente o gênero poesia, a professora Cris se vale também de práticas direcionadas à linguagem na dimensão linguístico-formal, o que também é esperado no ensino institucionalizado da língua. Contudo, o destaque que fazemos aqui, nessa sua adesão ao programa OLP – Escrevendo o futuro em suas aulas de Português, pelo vivido em sala de aula o que fazia antes do programa da OLP (o dado) o que viria a fazer mediante este projeto (o novo) foi um processo de práticas que oscilaram entre língua viva (o exercício expressivo) e preceitos da língua (conhecimentos formais), com tendência, ainda, para este último. Acreditamos ser um este um processo desafiador a todo docente que busca uma relação coerente entre teoria e práxis.

Afinal dimensionar o aporte do que é dado e novo; o novo arquitetado pelo que é histórico no campo dos conhecimentos do Português como disciplina escolar, nas metodologias de ensino, na formação de professores, na história pessoal e intelectual dos docentes, no mínimo se configura como processo inconcluso, cujo relativo acabamento é conferido pelos sujeitos – professor e alunos – a cada ato que realizam no seu aqui e agora e sem alibi (BAKHTIN, 2010).

#### **4 QUANDO O CONHECIMENTO DE TEORIAS SE ENCONTRA COM O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM SALA DE AULA – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES EM SÍNTESE SOBRE ESSA (INTER)AÇÃO**

Sabemos que múltiplas são as causas tanto da permanência como das mudanças nos domínios das atividades humanas, especialmente das atividades da pedagogia deste ou daquele conhecimento no ensino institucionalizado. Nesse contexto, acreditamos ser de grande importância a postura do professor frente à realidade que se apresenta, realidade essa que requer dele não só uma mudança teórico-metodológica mas também ética (BORTOLOTTI, 2007). E, assim, uma vez assumida essa postura, o trabalho com os gêneros nas ações pedagógicas deverá ser compreendido como um ato de responsabilidade e não apenas como simples substituição de um objeto de ensino por outro (BORTOLOTTI, 2009, p. 104). Cabe ao professor avocar a si a responsabilidade inerente à sua existência no aqui e agora, pela posição social que ocupa no mundo e em

seu ambiente de trabalho como profissional da educação. Isso requer que ele busque compreender as teorias e metodologias abordadas nos debates pedagógicos em sua profundidade e complexidade e no redirecionamento (ou criação – sempre se apostará nesse pressuposto!) que poderá dar a sua prática, ao fazer a opção por esses princípios em seus atos cotidianos (aqui/agora) “não como um fato contemplado ou teoricamente pensado do exterior, mas assumido no interior, na sua responsabilidade” (BAKHTIN, 2010, p. 80). Desse modo, a discursividade do professor (teoria; práxis), é do “ser” em processo, não subsumido por um saber que só é de “outro” (monológico/uniforme).

Nesse debate cabe também a reflexão no que diz respeito à cronotopia ou ao grande tempo de Bakhtin. Com base nessa orientação, não podemos apostar em um distanciamento entre o passado, o contemporâneo e o futuro; isso viria a corroer a relação de diálogo porque unilateraliza a formação e a cultura do professor-trabalhador. Os três pilares temporais, certamente, no conjunto, nos ajudam a compreender a formação do professor, no seu processo de aprender e ensinar. Isso é um alerta sobre a importância do conhecimento construído ao longo da historicidade humana, como também da contínua evolução humana, o que requer do docente a constância na avaliação da teoria e da práxis que embasam as elaborações didáticas de que se apropria. Como aponta Bortolotto (2007, p.133),

[...] as práticas discursivas da memória pedagógica, na medida em que têm uma história legitimada, revestem-se de certa autoridade quanto à compreensão da realidade objetiva da tradição, associada em muitos aspectos a valores axiológicos positivos. Por isso – mas não só por isso – sem a ação intensa dos docentes relativa ao conhecimento do processo da produção e dos produtos da esfera científica, ou seja, da ação intensa e responsável sobre o objeto de ensino (“ativismo”), o agir pode se tornar um *agir-função*, uma atividade sem a visão de direção e de profundidade.

Vemos, portanto, que os sentidos construídos nesse contexto que é o da pedagogia da Língua Portuguesa se dão nas fronteiras entre o que esses sujeitos reconhecem e validam como ensino da língua e as propostas que assumem ou possam vir a assumir em seus atos como consequência da reavaliação de suas práticas. Esse embate é constructo do diálogo ininterrupto do qual esses sujeitos fazem parte e ao qual respondem ativamente (ou deveriam responder – questão ética!). Nosso desafio como educadores, acreditamos, é com um discurso intermitente, dialógico entre o dado e o novo. Afinal, como diz Bakhtin (2003, p. 410), “Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo”.

## REFERÊNCIAS

- BUBNOVA, T. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin / *Voice, sense and dialogue on Bakhtin. Bakhtiniana*, São Paulo, 6 (1): 268-280, Ago./Dez. 2011.
- BAKHTIN, M. M; (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 14. ed. São Paulo: Hucitec,1990.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 261-306.
- \_\_\_\_\_. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010.
- BORTOLOTTI, N. *O sentido da ciência no ato pedagógico: conhecimento teórico na prática social*. 2007. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

BORTOLOTTI, Nelita; GUIMARÃES, Joice Eloi. Dimensões discursivas e linguísticas no campo do ensino da língua portuguesa – notas de uma prática docente. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 16, n. 2, p. 353-368, maio/ago. 2016.

\_\_\_\_\_. O conhecimento dos gêneros do discurso na esfera escolar. In: CARVALHO DE CARVALHO [et al.] (Org.). *Relações interinstitucionais na formação de professores*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Florianópolis, SC: FAPEU, 2009, p. 103-123.

BRAIT, B. Perspectiva dialógica, atividades discursivas, atividades humanas. In: SOUZA-e-SILVA, M. C. P.; FAÍTA, D. (Org.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. Trad. Inês Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 31-44.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1ª a 4ª séries)*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries)*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FURLANETTO, M. M. Ensino de língua portuguesa: focalizando as práticas discursivas. *Uniletras*, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p. 43-59, jan./jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Inovações e conflitos na Proposta Curricular de SC: perspectivas na formação de professores. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.11, n.2, p.287-310, jul./dez. 2008.

FURLANETTO, M. M.; VINCENZI, M. H. Gêneros do discurso e leitura. *Uniletras*, Ponta Grossa, n. 24, p. 87-105, 2002.

\_\_\_\_\_. A pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais. In: CELLI – COLOQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3., 2007, Maringá. *Anais...* Maringá, 2009, p. 2010-2019.

GUIMARÃES, J. E. *O programa Olimpíada da Língua Portuguesa – Escrevendo o futuro e sua relação com as ações pedagógicas na sala de aula*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: disciplinas curriculares*. Florianópolis: COGEN, 1998.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

VOLOCHÍNOV, V. (M.M. Bakhtin). A palavra na vida e na poesia – introdução ao problema da poética sociológica. In: \_\_\_\_\_. *Palavra própria e palavra outra – na sintaxe da enunciação*. Valdemir Miotello (Org.); Tradução e revisão Allan Tadeu Pugliese et.al.. São Carlos: Editora Pedro & João, 2011. p.145-181.

**Recebido em: 23/12/15. Aprovado em: 22/05/16.**

**Title:** *Discursive and linguistic dimensions in the field of Portuguese Language teaching – notes of a teaching practice*

**Authors:** *Nelita Bortolotto; Joice Eloi Guimarães*

**Abstract:** *In this paper we discuss the relationship between discursive and linguistic dimensions by analyzing the pedagogical practices of a teacher who joined the methodology of the Portuguese Language Program Olympics – Writing the Future (PLO in Portuguese acronym). Grounded in dialogical theory of language (Bakhtin and his Circle), this methodology builds on the work with the genres of speech, which is why we also support us in these theoretical assumptions also support the analysis. We highlight how, in development work, the teacher sought to take into account the language in its complexity, covering its historical, social and dialogical dimension, seeking to overtake the methodology seated in the language of vision as a system. However, the teacher experienced the confrontation between died and new, between the linguistic and discursive, still tending their practice to the linguistic dimension. Still, the results indicate that this methodology represents a new move towards progressive achievement of discursive autonomy.*

**Keywords:** *Teacher education. Teaching. Learning. Portuguese language. Dialogism.*

**Título:** *Dimensões discursivas e linguísticas em o campo de a enseñanza de a língua portuguesa – notas e uma prática docente*

**Autores:** *Nelita Bortolotto; Joice Eloi Guimarães*

**Resumen:** *En este texto se discute a relación entre dimensiones discursivas y lingüísticas por análisis de a práctica pedagógica de una profesora que se ha adherido a a metodología del Programa Olimpiada de a Lengua Portuguesa – Escribiendo el Futuro (OLP). Basada en a teoría dialógica del lenguaje (Bajtín y su Círculo), esa metodología toma como base el trabajo con los géneros del discurso, razón por a que también esos supuestos teóricos fundamentan el análisis. Se destaca que, así, en desarrollo del trabajo, a profesora ha procurado levar en cuenta el lenguaje en su complejidad, cubriendo su dimensión histórica, social y dialógica, buscando el paso de a metodología asentada en una visión de lengua como sistema. Sin embargo, a profesora ha vivido a confrontación entre el viejo y el nuevo, entre el lingüístico y el discursivo, aun tendiendo su práctica para a dimensión lingüística. Así mismo los resultados permitiendo afirmar que esa metodología traduce un nuevo caminar en el curso de una conquista progresiva de a autonomía discursiva.*

**Palabras-clave:** *Entrenamiento docente. Enseñanza. Aprendizaje. Lengua portuguesa. Dialogismo.*



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.