

## LINGUAGEM COMO INTERLOCUÇÃO E APRENDIZAGEM COMO COGNIÇÃO SITUADA

Maria Helenice de Araújo Costa\*

**RESUMO:** *As orientações atuais para o ensino de língua materna, apoiadas nas teorias da enunciação e do discurso, tomam como pressuposto básico a noção de linguagem como interação. Neste artigo, relacionamos o dialogismo bakhtiniano, que fundamenta a maioria dessas teorias, e o ponto de vista da cognição situada. A partir da análise de atividades voltadas para o ensino de gênero, assumimos o princípio de que a aprendizagem dos conceitos inclui as atividades, o contexto e a cultura em que tais conceitos se desenvolvem. Concluímos, então, que é importante se enfocarem os gêneros discursivos como parte de situações autênticas de uso da língua.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *ensino, língua materna, dialogismo, gêneros, cognição situada*

**ABSTRACT:** *Current orientations on first language teaching based on enunciation and discourse theories have the notion of language as interaction as basic assumption. In this paper, we relate the Bakhtinian dialogism, which is in the basis of most of those theories, and the viewpoint of situated cognition. From the analysis of genre teaching-oriented activities, we assume that concept learning includes activities, context and the culture in which such concepts develop. We conclude, therefore, that it is important to approach the discourse genres as part of authentic situations of language use.*

**KEYWORDS:** *teaching, first language, dialogism, genres, situated cognition*

### Introdução

Um olhar sobre a história do ensino de língua materna no Brasil leva-nos a perceber diversas mudanças de rota. De acordo com o panorama traçado por Marcuschi (2001), essas mudanças foram, em grande parte, influenciadas pela noção de língua predominante em cada momento da história. Houve, por exemplo, um tempo (do final do século XIX ao início do século XX) em que o ensino se voltou para a imitação de bons escritores, em função de uma concepção de língua como

---

\*Maria Helenice de Araújo Costa é pesquisadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

fator de identidade. Já em um momento seguinte, por volta da metade do século XX, a ação pedagógica, influenciada pela divulgação dos estudos estruturalistas, ocupou-se mais com a gramática, dando ênfase à descrição dos aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos.

Nos últimos anos, mais e mais aspectos do uso da língua estão sendo acrescentados aos estudos linguísticos pelas chamadas teorias da enunciação e do discurso. Além de surgirem de forma autônoma novas correntes teóricas, há uma tendência, no seio de algumas teorias, a ampliar seu escopo, numa tentativa de dar conta da complexidade do fenômeno linguístico. É o que acontece, por exemplo, com a Linguística de Texto, que, conforme observa Marcuschi (2001, p. 4), tem incorporado “domínios cada vez mais amplos, tendo que dar conta da integração de aspectos *linguísticos, sociais e cognitivos* no funcionamento da língua” (grifos do autor). Para ele, as noções de língua como ação e de texto como evento, assumidas atualmente pela Linguística de Texto, têm sido de grande valor para o ensino de língua. O autor enfatiza ainda a contribuição que é dada pela noção de língua como interatividade por outras teorias, entre as quais a Análise da Conversação, a Etnometodologia, a Etnografia da Fala, a Antropologia Linguística e a Sociolinguística Interativa.

Este é de fato um momento rico para o ensino de língua e, em particular, para o trabalho com língua materna. A possibilidade de se buscarem nas pesquisas –amplamente divulgadas – subsídios para a prática pedagógica assume importância, principalmente porque há urgência em se fazer frente ao baixo nível de letramento de nossos jovens. Como observa Soares (2003, p. 6), o fracasso escolar no Brasil, que se manifestava antes apenas nas “avaliações internas à escola”, mostra-se hoje fora do âmbito escolar, nas avaliações externas promovidas pelos governos, nas diversas esferas do poder. E, se antes esse fracasso se manifestava no início do ensino fundamental, “traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão na etapa inicial do ensino fundamental”, atinge atualmente todo o ensino fundamental e chega até o ensino médio, “traduzindo-se em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura”.

Mas, se por um lado, o desenvolvimento das teorias linguísticas favorece o ensino, visto que amplia e enriquece as noções de linguagem e de língua, por outro lado, gera também novos desafios para a prática pedagógica, uma vez que torna o objeto de ensino mais complexo. Considerando-se o ponto de vista do professor, não se pode negar a grande distância que separa um ensino tradicional, centrado no sistema da língua, de uma abordagem voltada para as práticas discursivas. Não se trata apenas de estender o objeto material de ensino passando da frase ao texto e aplicando novas técnicas; trata-se, isso sim, de assumir uma nova concepção de linguagem para redimensionar o papel da língua na vida dos falantes, além de submeter as ações pedagógicas a essas novas bases teóricas, o que implica também reformular os conceitos de ensino e aprendizagem. Todas essas exigências parecem explicar a não aplicação efetiva das diretrizes estabelecidas pelos PCN, que apontam na direção de um ensino voltado para a língua em uso.

Concordando com Faraco e Castro (2000, p. 3), para quem a teorização constitui um “antídoto contra a repetição e a banalidade de nossas práticas”, tentamos, neste artigo, aproximar a proposta de ensino da língua em uso da noção

de aprendizagem como ação situada, corporificada e distribuída. Discutimos em que medida a ideia de que a situação de aprendizagem é parte integrante daquilo que se aprende (BROWN; COLLINS; DUGUID, 1989) poderá ajudar o professor a abordar os conteúdos de língua materna, mais especificamente os gêneros, com base nas noções de linguagem como “uma forma de ação interindividual [...], um processo de interlocução” (BRASIL, 1998, p. 22).

## 1. O dialogismo de Bakhtin e os PCN

Diante da multiplicidade de teorias que se voltam para os fenômenos discursivos e que, de forma direta ou indireta, servem de suporte aos PCN, vale buscar em um desses muitos referenciais teóricos subsídios para uma aplicação mais efetiva desse conjunto de novas diretrizes para o ensino. A compreensão do dialogismo bakhtiniano, que, como admite Barros ([1996] 2001), antecipou os estudos atuais do texto e do discurso, é, a nosso ver, um conhecimento importante para oferecer ao professor maior segurança e autonomia e, assim, contribuir para que a “virada pragmática” chegue à sala de aula.

Com efeito, um dos postulados básicos que fundamentam os PCN é o de que a linguagem é “um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais” (BRASIL, 1998, p. 22). Esse conceito de linguagem como interlocução, embora esteja presente em teorias mais recentes, remete-nos ao pensamento bakhtiniano<sup>1</sup>, mais especificamente à ideia de língua como processo dialógico. Bakhtin, ao criticar o “objetivismo abstrato” e o “subjetivismo idealista”, conclui que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social de interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (grifos do autor). ([1929] 2002, p. 123).

A noção de diálogo, conforme explica Sobral (2005, p. 106), apresenta-se nas obras dos pensadores do Círculo de Bakhtin em três acepções:

- (1) como um princípio geral do agir – só se age em relação de contraste com relação a outros atos de outros sujeitos: o vir-a-ser, do indivíduo e do sentido, está fundado na diferença;
- (2) como princípio da produção dos enunciados/discursos, que advêm de “diálogos” retrospectivos e prospectivos com outros enunciados/discursos;
- (3) como forma específica de composição de enunciados/discursos, opondo-se nesse caso à forma de composição monológica, embora nenhum enunciado/discurso seja constitutivamente monológico nas duas outras acepções do conceito.

É principalmente a segunda acepção que, conforme entendemos, poderá

<sup>1</sup>Para Possenti (cf. FARACO, 2003, p. 8), “a apropriação de alguns conceitos, especialmente os de diálogo, polifonia e gênero, se não tem sido feita de forma ilegítima – como decidir? – certamente não pode justificar-se com o prestígio e as luzes de Bakhtin”.

contribuir mais diretamente para uma nova forma de abordagem pedagógica da língua. Se, como afirma Bakhtin (2000, p. 123), qualquer ato enunciativo (mesmo que se trate de um texto ou uma obra inteira) deve ser visto somente como “uma fração de uma corrente de comunicação ininterrupta”, mais ainda, se essa corrente de comunicação representa “apenas um momento na interação de um grupo social”, não há por que estudar o texto/discurso de maneira estanque, fora dessa corrente.

Dentro desse princípio de que a língua deve ser estudada “em sua totalidade concreta e viva” (BAKHTIN, *apud* FARACO, 2003, p. 92), o autor sugere uma abordagem cujo foco deve recair inicialmente sobre as “formas e tipos de interação verbal, associadas às situações em que se desenvolve tal interação”, passando depois pelas “formas das distintas enunciações” para, só então, chegar ao “exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual” (BAKHTIN, 2000, p. 124).

Essa hierarquia, obviamente, não deve ser entendida como uma sequência temporal rígida para a análise dos fenômenos da língua (tal interpretação não combinaria com o pensamento bakhtiniano). O que Bakhtin evidencia é que não se deve perder de vista o discurso em ação, nas instâncias em que ocorrem as relações sociais.

Ao falar de “formas e tipos de interação”, ele está, na verdade, referindo-se aos gêneros, um conceito cujas bases, na opinião de Brait (2001), já estariam sendo aí delineadas. De fato, em Bakhtin ([1979] 2000, p. 279), o autor afirma que

- (1) “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados”;
- (2) os enunciados “emanam duma ou doutra esfera da atividade humana”;
- (3) o enunciado, quer por seu “conteúdo”, quer por sua “construção composicional [...]”, reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas”;
- (4) “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*” que constituem os “*gêneros do discurso*” (grifos do autor).

Essa noção de gênero, como podemos perceber, além de considerar as coerções sociais, quando admite a tipificação dos enunciados, leva em conta também a interferência dos sujeitos na produção de sentidos, quando relativiza a estabilidade desses mesmos enunciados. Como sugere Brait (2001), a estabilidade apenas relativa dos gêneros expressa o modo de funcionamento da língua na concepção dialógica, que constitui a síntese da crítica bakhtiniana ao “objetivismo abstrato” e ao “subjetivismo idealista”. O estilo seria responsável pelo lado instável, variável da língua.

O reconhecimento da noção de gênero como um elemento que reflete a visão de língua em ação constitui um saber importante para orientar as práticas pedagógicas dentro dessa concepção. Um professor que de fato adote, como princípio norteador de suas ações, a visão bakhtiniana de língua cuidará para que os alunos se instituem, verdadeiramente, como sujeitos participantes do “diálogo” contínuo que se instaura nas relações sociais. Atuará, então, criando condições para que eles se apropriem dos gêneros, não como modelos rígidos a serem imitados, mas como ferramentas

que lhes possibilitarão construir sentido na interlocação, seja compreendendo o discurso do outro, seja produzindo seu próprio discurso.

Qual será, então, a forma mais apropriada de se abordar esse conteúdo nas aulas de língua materna? Até que ponto se pode ensinar um gênero? Se, como afirma Bazerman (2005, p. 31), “Gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros”, como transformá-los em objeto de ensino? Em que medida a noção tradicional de ensino pode ser aplicada aos fenômenos da língua em ação? Questões como essas põem também em pauta a concepção epistemológica que orienta as práticas pedagógicas.

## 2. Ensino ou aprendizagem?

Discutir a abordagem pedagógica dos gêneros nos remete a uma pequena história, narrada pelo poeta e músico indiano Rabindrath Tagore e citada por Brown e Duguid (1996, p. 47):

Um grande músico esteve em nossa casa. Ele cometeu um grande erro [...] determinou-se a me ensinar música, e conseqüentemente não houve aprendizagem. Contudo, eu casualmente tomei dele um certo nível de conhecimento roubado.

A história de Tagore põe em foco uma contradição que, apesar de ser sempre observada na didatização dos conhecimentos em geral, parece ficar mais evidente quando se toma como objeto de estudo um conteúdo fluido como a linguagem. De um lado, tem-se uma concepção de ensino fundada no cognitivismo clássico; de outro, uma visão de aprendizagem como cognição situada.

No primeiro caso, o conhecimento é tido como um construto lógico, criado a partir de uma realidade dada *a priori*. Conforme essa visão cartesiana, uma mente abstrata opera sobre a realidade, representando-a por meio de símbolos. Sendo esses símbolos estáveis, o conhecimento torna-se um conjunto de princípios teóricos rígidos, passíveis de serem transmitidos a outrem. Nessa perspectiva, quando se considera que alguém sabe algo, pensa-se, essencialmente, em um “saber sobre” esse algo, isto é, um saber teórico. Quando se aplica uma visão forte dessa teoria ao ensino, tem-se, por exemplo, implicada a ideia de que primeiro os alunos precisam conhecer as regras; só depois, então, serão capazes de empregá-las. Para Varela (1989), essa visão de cognição pode ser comparada ao domínio do jogador de xadrez, em cujo jogo há regras fixas e predeterminadas para se movimentarem as peças buscando resolver um problema.

No segundo caso, o conhecimento é visto como emergindo de nossa interação com o ambiente físico e social. É, assim, algo dinâmico, que se reconfigura a todo momento e a cada nova ação conjunta que realizamos. Como seres imersos no mundo, não operamos sobre ele de forma absolutamente objetiva porque não nos é dado flagrar a realidade tal qual ela é e representá-la intelectualmente com fidelidade absoluta, como parece ser suposto pelo senso comum.

Ao criticar a tentativa de Clark (1996) de descrever detalhadamente as ações conjuntas no uso da linguagem, Shotter (1999, p. 29) explica que boa parte do

conhecimento que utilizamos em nossas vidas é adquirida culturalmente, sem que tenhamos de pensar a esse respeito. Segundo o autor, “nós entrelaçamos nossas atividades com outras das outras pessoas sem, aparentemente, termos nenhuma forma para ‘dar conta’ de como fazer isso. São práticas bem estabelecidas, formas regulares de ação, aspectos do tipo de pessoa que somos em nossa cultura”.

Alinhando-se ao pensamento de Wittgenstein (1953), Shotter argumenta que seguir uma regra é diferente de pensar sobre ela. As regras se constroem implicitamente, no curso das ações. Como seres imersos numa cultura, nós as incorporamos em forma de rotinas. Esse é um conhecimento que parece não ser totalmente passível de formalização, porque está intimamente ligado à ação ou, pode-se dizer, constitui a própria ação. Esse tipo de conhecimento, afirma o autor (1999, p. 129), corresponde à noção aristotélica de *phronesis*: o conjunto de “formas prático-morais cotidianas de nos relacionarmos reponsivamente com os outros e com tudo o mais em nosso entorno”. Ao contrário do conhecimento teórico, que pode ser aprendido e depois esquecido, a *phronesis* faz parte do nosso próprio ser. Ainda apoiado em Wittgenstein, Shotter conclui, criticando a crença de que a análise lógica daria conta do uso da linguagem ordinária e propondo um diálogo entre as “abordagens teórica e mais prática” (1999, p. 32) nos estudos sobre a ação conjunta. Aplicando-se essa visão de Shotter ao ensino, mais precisamente à abordagem dos fatos linguísticos, tem-se como implicação a necessidade de instanciar as atividades pedagógicas em contextos reais.

Nessa perspectiva, Brown, Collins e Duguid (1989, p. 32) criticam as práticas de ensino baseadas na ideia de que é possível abstrair o conhecimento conceitual das situações em que ele é aprendido e usado: “essa suposição limita inevitavelmente a efetividade de tais práticas”. Para comprovar essa afirmação, eles citam a experiência de Miller e Gildea (1987), com o ensino de vocabulário a partir de definições do dicionário e de alguns exemplos com frases descontextualizadas. Como resultado, as crianças pesquisadas teriam cometido erros do tipo

Eu e meus pais nos correlacionamos porque sem eles eu não estaria aqui.

Eu fui meticuloso ao descer do penhasco.

A Senhora Morrow estimulou a sopa.

(BROWN; COLLINS E DUGUID, 1989, p. 32)

Para os autores, tais resultados “mostram como a premissa de que saber e fazer podem ser separados leva a um método de ensino que ignora a maneira como as situações estruturam a cognição”. Diante do método, observam eles, tais erros seriam “inevitáveis”, uma vez que o que estava em jogo eram fragmentos de conhecimento. Inspirados nas ideias de Numberg (1978), argumentam que o uso da linguagem “envolve um constante confronto com ambiguidade, polissemia, nuance, metáfora”, problemas que não se resolvem sem a ajuda do contexto extralinguístico da enunciação. (BROWN; COLLINS E DUGUID, 1989, p. 32).

Brown e Duguid (1996) põem em foco a preocupação, corrente nos meios educacionais, com as formas de operacionalização das teorias da aprendizagem situada. Segundo esses autores, a pergunta básica, especialmente entre os

interessados em tecnologias, é “Como as ideias da aprendizagem situada podem ser instanciadas na tecnologia educacional?”. Eles explicam que a dificuldade em se pautar o ensino pela teoria da aprendizagem situada não reside na impossibilidade de se criarem tecnologias, mas na necessidade de se reconceptualizarem, além do conceito de aprendizagem, outras noções dominantes no meio educacional, como as de “ensino, instrução, aprendiz, matéria [de estudo], tecnologia e sistema”. Numa alusão à declaração de Tagore, sugerem que a pergunta “Como você operacionaliza a teoria situada?” seja substituída por algo do tipo “Como você legitima o furto?” (BROWN e DUGUID, 1996, p. 47).

Para explicitar essa mudança de perspectiva, Brown e Duguid (1996, p. 48) estabelecem uma lista de quatro oposições entre termos: (1) “instrução vs aprendizagem” (2) “explícito vs implícito”, (3) “individual vs social” e (4) “sistemas estritamente construídos vs sistemas amplamente construídos”. Conforme esclarecemos a seguir, o primeiro termo de cada oposição dá suporte à “noção convencional de operacionalização”; o segundo, enfraquece essa noção, pondo mais em foco a perspectiva de quem aprende do que a de quem ensina.

(1) Instrução vs aprendizagem. Na perspectiva da instrução, a aprendizagem é o resultado da transmissão de conhecimento por parte do professor. Quando o processo é bem-sucedido, os alunos aprendem exatamente o que o professor ensina. Já na visão da aprendizagem situada, aprender é parte inerente a “um processo contínuo, não terminado”, que segue por toda a vida. “Os eventos, circunstâncias ou interações não são discretos. Ao contrário, são assimilados ou apropriados em função do que veio antes” (BROWN; DUGUID, 1996, p. 48). Argumentam os autores que a aprendizagem não deve ser considerada análoga ao acréscimo de tijolos a uma construção. Aprender seria mais próximo a acrescentar uma nova cor à cor que já faz parte de uma determinada pintura. A cada acréscimo, as cores se fundem e se transformam, gerando uma nova nuance, um novo estágio no processo. Daí por que, afirmam, não é correto avaliar a aprendizagem levando em conta apenas o que foi ensinado.

(2) Explícito vs implícito. Como já foi bastante enfatizado anteriormente, há uma crença errônea de que se pode tornar explícito todo o conhecimento, o que leva a um ensino voltado para a teoria dissociada da prática. Brown e Duguid (1996, p. 49), apoiando-se em Suchman (1987), reforçam a idéia de que “não há algo como uma descrição ‘completa’”. Explicam eles que os dois tipos de conhecimento têm funções diferentes e que, por isso, ao ser explicitado, o conhecimento implícito perde sua função como tal. Aos que acusam os adeptos da cognição situada de negarem o saber teórico e abstrato, os autores respondem que a explicação e a abstração “são em si mesmas práticas sociais” (p. 50) e, como tal, não podem ser consideradas universais. Embora abstratas, elas são “socialmente localizadas”, não devendo, portanto, ser isoladas das demais práticas.

(3) Individual vs social. Brown e Duguid (1996) afirmam que a prática, a explicação e a abstração, se por um lado não podem ser consideradas universais, por outro, não podem ser tidas como individuais. Elas estão inseridas nas chamadas ‘comunidades de prática’, um conceito que eles tomam de empréstimo a Lave e Wenger. (LAVE e WENGER, 1991, *apud* BROWN e DUGUID, 1996, p. 50). Brown e Duguid esclarecem que é nesse tipo de contexto que os aprendizes conseguem

construir sentido. Mesmo que uma determinada instrução seja extensiva ao grupo, esta poderá não contribuir para a aprendizagem se o contexto social for fictício. Em compensação, algumas práticas complexas podem ser facilmente aprendidas quando funcionam em uma comunidade de prática autêntica, mesmo com um mínimo de instrução. É a inserção no contexto social que oferece ao aprendiz a oportunidade de “furtar” o conhecimento, segundo sua necessidade, de acordo com seus interesses.

(4) Sistemas estritamente construídos vs sistemas amplamente construídos. Com essa categoria Brown e Duguid respondem mais diretamente aos que se preocupam com o uso de tecnologias (geralmente em treinamentos para o trabalho). Mesmo assim, algumas das observações nos parecem importantes também para quem lida com o trabalho pedagógico em sala de aula. Para os autores, os aprendizes não devem ser privados de uma convivência com as práticas em um entorno mais amplo que o do uso imediato da tecnologia que está sendo empregada (o uso de *software*, por exemplo) para um fim específico. Somente um olhar além do objeto de aprendizagem imediato permitirá a esses aprendizes perceber “que parte do conhecimento é mais apropriada para roubar” (1996, p. 51).

A partir do exame dessas quatro categorias, Brown e Duguid (1999, p. 52) concluem ser difícil “falar em termos de operacionalização e tecnologia instrucional”. A melhor forma de dar suporte à aprendizagem seria, ao invés de oferecer subsídios por antecipação, despertar interesses e, assim, dar oportunidades para que os aprendizes se apropriassem do conhecimento necessário para dar respostas às suas demandas.

Essa conclusão parece válida para o trabalho com a linguagem, em particular com os gêneros. Por sua natureza flexível e situada, este é um conhecimento que precisa ser “roubado”, mais que “ensinado”. Como afirma Bazerman, (2006, p. 23), “gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser”, dos quais nos apropriamos culturalmente. Assim, os gêneros precisam ser “vividos”. O problema é que, como observam Brown e Duguid (1999, p. 52), a prática de “roubar” conhecimento não parece ser comum no ambiente escolar. Segundo eles, “A sala de aula, infelizmente, tende a ser bem segura contra roubo”.

### **3. Ensino como instrução - gênero como produto**

Atentando para as propostas de abordagem de gêneros na sala de aula, somos levados a concordar com Brown e Duguid. O tipo de sequência didática mais comum apresentado pelos manuais de ensino e seguido, quase sempre à risca, pelos professores está, certamente, mais relacionado à perspectiva da instrução que à da aprendizagem, ou seja, promove de fato uma certa “segurança contra roubo”. Parte-se quase sempre da descrição para se levar o aluno a produzir de acordo com os parâmetros descritos. Mesmo quando se usam recursos como os chamados projetos – que teoricamente proveriam os contextos para que se desenvolvessem atividades sociais autênticas e, junto com estas, o conhecimento dos gêneros –, o que prevalece é a ideia de que a instrução é que garante a aprendizagem. Os gêneros são objetos, pacotes de conhecimento que precisam ser “passados” pelos professores (ou pelo livro didático) aos alunos, dentro de uma sequência de instruções previamente estabelecida.

A título de ilustração, comentamos a seguir uma sequência de atividades retirada de um manual didático do Ensino Médio. A obra, elaborada por Cereja e Magalhães (2005), é voltada para a produção textual e organiza as unidades de estudo em torno de grupos de gêneros. A culminância de cada unidade se faz com uma proposta de projeto em que os alunos são instruídos a usar o conhecimento aprendido. A sequência que selecionamos faz parte da abordagem do gênero notícia, que compõe um capítulo dentro da unidade “Em dia com o que acontece”. Como sugere o título, essa unidade enfoca gêneros jornalísticos com função informativa (além da notícia, são estudadas a entrevista e a reportagem). A culminância se dá com a montagem de um jornal mural.

Não nos detemos aqui na análise desse nível maior de organização, embora consideremos que ele está também ligado à forma de abordagem específica dos gêneros. O fato de, por exemplo, o projeto funcionar, praticamente, apenas como a culminância do estudo dos três gêneros (quando o esperado seria que orientasse esse estudo) é uma consequência da concepção de gênero como um produto pronto a ser ensinado, e de aprendizagem como um ato de “receber” conhecimentos. O projeto tem, no caso, como principal função provar se de fato teria havido a transferência de conhecimento, não de promover práticas sociais autênticas, junto às quais emergiria um sistema de gêneros funcionando conjuntamente, como é sugerido por Bazerman (2005).

Ocupamo-nos apenas da série de questões seguintes, que compõem o tópico “A Notícia” e se distribuem em dois sub-tópicos – “Explorando o gênero” e “Produzindo a notícia”.

*Explorando o gênero:*

Leia esta notícia:

Dois dias. E a baleia continua encalhada  
Biólogos e bombeiros não conseguiram ainda salvar a jubarte que  
apareceu em praia de Niterói

CAROLINA ISKANDARIAN

Rio – Pelo segundo dia consecutivo biólogos e bombeiros tentaram sem sucesso desencilhar a baleia jubarte que está na Praia do Forte do Imbuí. O animal tem 10 metros e pesa 10 toneladas. Na operação de salvamento, que seria suspensa no início da noite, foram usados um rebocador da Petrobrás, cordas e redes.

Em 13 anos, é a segunda vez que uma baleia jubarte encalha no litoral do Estado. Em 1991, um animal, batizado de Rosalina, ficou três dias encalhado em uma praia de Saquarema, na Região dos Lagos. A bióloga Bernadete Fragoso, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), disse que Rosalina foi o primeiro caso de uma baleia encalhada resgatada com sucesso.

Desde as 7 horas, 60 pessoas tentavam puxar a baleia para o alto-mar com a ajuda do rebocador. Depois de quatro tentativas, mais duas redes da marinha foram enviadas para a praia no fim da tarde. Os biólogos

explicaram que a baleia estava dentro de um buraco, presa em um banco de areia. Sempre que os bombeiros tentavam envolvê-la com as redes e cordas, ela se debatia, provocando ferimentos no dorso e nas nadadeiras.

“Não sabemos se ela vai resistir, porque os pulmões estão comprimidos pelo seu peso”. Disse Bernadete. O motivo que trouxe a jubarte até a praia na manhã de domingo ainda é desconhecido. “Ela pode ter vindo atrás de um cardume ou fugido dos predadores, como tubarões e orças”, disse o biólogo Luiz Cláudio Mayerhofer. Segundo ele, a espécie é dócil e conhecida por suas acrobacias (*O Estado de S. Paulo*, 10/8/2004).

1. A notícia, assim como a entrevista, a reportagem e o editorial, é um gênero jornalístico.

- a) Qual é o objetivo de uma notícia?
- b) Em que veículos são transmitidas as notícias?

2. Uma notícia geralmente compõe-se de duas partes: lead (lê-se “lide”) e corpo. O lead consiste geralmente no primeiro parágrafo da notícia e é a parte que apresenta um resumo, em poucas linhas, no qual são fornecidas respostas às questões: o quê (fatos), quem (personagens/pessoas), quando (tempo), onde (lugar), como e por quê. Na notícia em estudo, identifique:

- a) o fato principal;
- b) as pessoas envolvidas;
- c) quando ocorreu o fato;
- d) o lugar onde ocorreu o fato;
- e) como aconteceu o fato;
- f) por que o fato aconteceu.

3. O corpo da notícia é a parte que apresenta o detalhamento do lead, fornecendo ao leitor novas informações, em ordem cronológica ou de importância. Na notícia em estudo, que parágrafos constituem o corpo?

4. Para ampliar o enfoque sobre o fato relatado, os jornalistas costumam entrevistar pessoas envolvidas com ele. Depois, ao redigir a notícia, é comum citarem o discurso de algumas dessas pessoas. Na notícia em estudo:

- a) identifique uma dessas citações e dê o nome da pessoa citada.
- b) como o leitor pode identificar esses discursos na notícia?
- c) que tipo de discurso é empregado nos trechos citados: discurso direto ou indireto?

5. Observe a linguagem empregada no texto.

- a) que característica ela representa?
  - Impessoal, clara, objetiva, direta, acessível a um público amplo

- subjetiva, indireta, emprega palavras de uso não corrente na língua
  - coloquial, faz uso de gírias
- b) Que variedade linguística ela adota?
6. Observe as formas verbais presentes na notícia em estudo.
- a) Que tempo verbal predomina?
- b) Na sua opinião, por que há o predomínio desse tempo verbal?
7. Observe o título da notícia em estudo: “Dois dias. E a baleia continua encalhada”.
- a) Ele anuncia o assunto que será desenvolvido no texto?
- b) Em que tempo e modo verbal encontra-se o verbo empregado no título?
- c) Por que, na sua opinião, costuma-se empregar esse tempo verbal nos títulos das notícias?
8. Reúna-se com os colegas de seu grupo e, juntos, conclua: quais são as características da notícia?

*Produzindo a notícia:*

1. Escreva uma notícia, que depois deverá compor o jornal mural que você irá produzir com seus colegas no capítulo Projeto desta unidade. Ela será, portanto, lida por colegas de sua classe e de outras, por funcionários e professores da escola, parentes e amigos.
- Uma notícia sobre um fato ocorrido recentemente no Brasil ou no mundo. O fato pode se referir à política nacional ou internacional, à economia, ao meio ambiente, à saúde, à educação, aos esportes, às artes em geral, aos jovens, à violência urbana, etc.
  - Uma notícia sobre um fato ocorrido recentemente em seu bairro ou em sua escola. O fato referente ao bairro pode ser, por exemplo, uma campanha de entidade filantrópica, um acontecimento cultural, um passeio ciclístico, um evento promovido por uma sociedade de bairro, a inauguração de um centro esportivo ou cultural, a abertura de um estabelecimento comercial, uma festa de rua, etc.; o fato relativo à escola pode ser formatura, uma campanha, uma feira de livros, uma mostra de cinema, uma feira científica, uma apresentação teatral, uma comemoração cívica, um campeonato esportivo, aquisição de jornais, revistas ou livros para a biblioteca, uma festa beneficente, uma excursão, etc.

Ao escrever a notícia, siga estas instruções:

- a) Faça um planejamento. Leia jornais e revistas, depois converse com seus pais, professores, colegas e vizinhos sobre o assunto, procurando obter o maior número possível de informações.
- b) Tenha em mente o leitor de seu texto; escreva com simplicidade,

na ordem direta (sujeito, verbo e complementos); sempre que possível, empregue uma palavra em vez de duas ou mais; use frases curtas, com duas ou três linhas no máximo, empregue um vocabulário acessível à maioria das pessoas; evite palavras difíceis, termos coloquiais, gírias, superlativos e adjetivos desnecessários; empregue a variedade padrão da língua.

c) Redija primeiramente o lead, procurando responder às perguntas básicas que um leitor faria: o quê?, quem?, quando?, onde?, quando?, como?, por quê?.

d) Comece seu texto pela informação que considerar a mais interessante ou a mais esclarecedora para o leitor, como forma de despertar seu interesse; use no relato verbos em 3ª pessoa; evite dar sua opinião sobre o fato.

e) Dê à sua notícia um título curto e sugestivo e que sirva para anunciar ao leitor o assunto que será desenvolvido.

f) Faça um rascunho e passe a limpo depois de realizar uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do boxe Avalie sua notícia. Refaça o texto quantas vezes forem necessárias.

No subtópico “Explorando o gênero”, que começa com a instrução “Leia esta notícia”, apresenta-se ao aluno o texto “Dois dias. E baleia continua encalhada”, que fala da tentativa infrutífera de desencalhar uma baleia numa praia de Niterói.

Uma primeira observação que podemos fazer é quanto ao modo de apresentar o texto. O tipo de instrução, que simplesmente manda ler, já sugere que o propósito dos autores não é criar uma oportunidade de engajamento dos alunos como leitores autênticos que dialogam com o autor. O texto vai servir apenas de pretexto para o ensino das características superficiais do gênero em estudo, conforme percebemos quando examinamos toda a sequência de *comandos*<sup>2</sup>. Vale lembrar que Bazerman (2005, p. 39) nos previne contra uma série de limitações decorrentes da caracterização dos gêneros de forma superficial. Entre essas limitações estaria o risco de se tomarem os elementos característicos como “fins em si mesmos”, o que encobriria o caráter flexível próprio dos gêneros.

Nas questões seguintes à apresentação da notícia, fica patente a não importância do texto como enunciado singular. Percebe-se que qualquer material escrito que apresentasse a estrutura formal de uma notícia poderia ocupar o lugar do texto em questão, isto é, serviria como exemplo para ancorar a teoria que os autores pretendem ensinar. A questão de número 1 gera, inclusive, uma quebra de expectativa que reforça essa ideia de uso do texto como pretexto, porque remete ao conhecimento geral, em tese, sobre as funções e os suportes possíveis para o gênero notícia, não às informações específicas veiculadas pela notícia em foco, como seria esperado.

Segue-se a isso a descrição de partes da notícia (*lead* e corpo), nas questões 2 e 3, respectivamente. Em ambos os casos, o aluno é instruído a identificar

---

<sup>2</sup>Ao grifar o termo, queremos chamar a atenção para a abordagem diretiva que permeia toda a sequência didática. Esse tipo de questão não abre espaço para a interação e, assim, não contribui para a participação ativa do aluno. Impõe certezas, ao invés de suscitar dúvidas e fomentar descobertas.

elementos previamente descritos como próprios do gênero em estudo. Os aspectos linguísticos são depois abordados, nas questões de 4 a 7, com o mesmo propósito: fazer generalizações sobre o gênero, usando o texto como um “lugar” onde podem ser identificados os elementos enfocados. Assim é que, após essa série de questões direcionadas para a arquitetura textual, solicitam-se do aluno, na questão 8, as características do gênero notícia. Podemos dizer que os autores fazem uma apresentação técnica da notícia enquanto modelo a ser seguido, mas não se ocupam com o que de fato esse exemplar, como enunciado único, possa dizer ao aluno.

Toda essa série de questões em torno do texto lido vai servir de suporte à atividade que é solicitada no subtópico 2, intitulado “Produzindo a notícia”, em que se instrui o aluno para que escreva uma notícia sobre um fato qualquer, no âmbito internacional, nacional ou local. Após a apresentação das duas propostas de escrita, exhibe-se uma lista de recomendações a serem seguidas pelo aluno durante a produção da notícia de sua preferência. Fica aí mais uma vez reforçada a ideia de que o importante é o cumprimento da tarefa de produzir um texto que se enquadre no modelo canônico do gênero em estudo.

Observando essa proposta à luz das categorias de Brown e Duguid (1999), vemos que ela pode ser facilmente associada aos primeiros termos das oposições comentadas na seção 2: instrução, explícito, individual, sistemas estritamente construídos. De forma simplista, prima-se pela explicitação de aspectos formais da notícia, estabelecendo-se regras apriorísticas sobre o gênero. Fica claro que a série de questões tem por base a concepção epistemológica que vê o conhecimento como algo a ser isolado do contexto natural e, como uma coisa pronta, descrito, “empacotado” e entregue ao aprendiz.

#### **4. Gênero como processo discursivo – aprendizagem como apropriação de conhecimento**

O exemplo que analisamos no segmento anterior demonstra o tipo de reducionismo que a concepção tradicional de ensino impõe à noção de gênero. A série de questões abordando a notícia nega a visão de Bazerman (2005, p. 31), para quem “Os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual” e constituem “parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais”.

Esse tipo de abordagem pode também ser considerado incompatível com a visão dialógica da linguagem, que, como vimos, faz parte da base teórica dos PCN. Não promove a interação dos alunos, nem com aqueles que seriam seus parceiros distantes (autores dos textos que eles leem e leitores pretendidos para os textos que escrevem), nem com os que seriam interlocutores mais próximos (colegas de turma e professor)<sup>3</sup>.

Ao contrário do que se pretende com a série de atividades aqui analisadas, Bakhtin, ao falar de gêneros, segundo observação de Faraco (2003, p. 114), “não se propõe a fixar o que se move, a estancar o que flui, nem a estabelecer limites claros para aquilo que é necessariamente impreciso, já que intrinsecamente vinculado à contingência das atividades humanas”. Podemos, assim, perceber que há relações epistemológicas fortemente implicadas na concepção dialógica de linguagem.

Assumir o uso da língua como interlocução parece requerer, também, assumir o princípio de que a cognição é incorporada e situada. Ao invés de impor o ensino antecipado de um “pacote” de regras, o trabalho pedagógico com a língua, para seguir uma orientação mais compatível com essa concepção de linguagem, deve promover atividades sociais autênticas, durante as quais os gêneros poderão fluir mais naturalmente. Como consequência, os alunos serão impulsionados a usá-los de modo adequado, o que resultará em um maior envolvimento com a tarefa e em uma aprendizagem mais efetiva.

Levando em conta, então, o princípio da cognição situada, de nada valerá um projeto que não promova a participação ativa dos alunos em experiências que contextualizem a apropriação do conhecimento. Para que estes se engajem de verdade no desenvolvimento de tal projeto, mais do que apresentar-lhes tarefas prontas a serem cumpridas, faz-se necessário negociar com eles as ações a serem realizadas, integrando-os no próprio planejamento. Nas aulas de produção textual não basta, por exemplo, como parece ser uma crença comum, informar-lhes os elementos de uma pretensa situação (propósito, destinatário, gênero etc.) para que se tenha de fato essa situação de produção. Se eles não assumem de verdade seu papel de partícipes das ações e, conseqüentemente, de autores do discurso, não se cria uma verdadeira instância discursiva.

Um exemplo de como funciona na prática esse outro tipo de abordagem dos gêneros pode ser encontrado em Parente e Costa (2008), que constitui o relato do desenvolvimento de um projeto de leitura de obras literárias com uma turma de 6ª série do Ensino Fundamental. A partir da montagem de uma pequena biblioteca em sala de aula, a professora estabeleceu, com a participação verdadeira dos alunos, um programa de empréstimo de livros que desencadeou a produção de diversos gêneros orais e escritos, a começar pelo contrato de normatização dos empréstimos, produzido coletivamente. Uma das cláusulas desse contrato estabelecia encontros quinzenais para a socialização das leituras, o que foi efetivado por meio de uma variedade de gêneros. Assim, além das trocas espontâneas (que foram constantes, motivados pelo alto grau de interesse pela leitura), os alunos produziram debates, cartas, textos publicitários, jornais falados, entrevistas, histórias em quadrinhos e paródias, como parte de um “sistema de gêneros” – conforme propõe Bazerman (2005) – necessários ao funcionamento do projeto. Vale ressaltar que, de acordo com a explicação da professora, o planejamento teve de ser frequentemente adaptado às demandas dos alunos, os quais opinavam sobre as atividades e propunham modificações.

Embora não nos seja possível oferecer aqui uma descrição mais detalhada da experiência, acreditamos ter ficado clara a forma como a proposta se diferencia da abordagem tradicional, exemplificada no segmento anterior. Os gêneros, neste experimento, foram produzidos de forma situada, numa instância discursiva, para promover as trocas entre sujeitos que partilhavam interesses comuns. E foi no curso do processo de produção que esses sujeitos se apropriaram das características de

---

<sup>3</sup>Apesar de no item 8 da seção “Explorando o gênero” ser dada ao aluno instrução para que se reúna com colegas, o trabalho em grupo sugerido leva apenas a uma compilação das características supostamente explicitadas durante a resolução de toda a série de quesitos anteriores.

tais gêneros, construindo o saber teórico a partir das necessidades impostas pelo domínio do saber prático. Tal apropriação não estará jamais terminada, porque haverá sempre novas adaptações a cada nova situação de uso e, logicamente, novas ampliações da teoria.

### **Considerações finais**

Na tentativa de aproximar as teorias do dialogismo e da cognição situada, pusemos em pauta, neste artigo, uma questão que já vem preocupando alguns linguistas brasileiros, entre os quais Faraco (2003) e Bonini (2003): o uso pedagógico da noção de gênero. A tentativa de ensinar (no sentido tradicional do termo) os gêneros, conforme vimos, contradiz a concepção de língua como ação dialógica. Os gêneros, que na concepção bakhtiniana refletem o caráter dinâmico e complexo da linguagem – tão regulares que permitem às pessoas se compreenderem mutuamente, mas tão flexíveis que não impedem que essas mesmas pessoas produzam enunciados inteiramente novos a cada ato enunciativo –, passaram a ser vistos como receitas a serem seguidas. Não há como os alunos optarem pelo acréscimo ou a supressão de um ou outro item no desenvolvimento dessas receitas. Não há como eles se inscreverem como autores do próprio discurso, muito menos como dialogarem com autores dos discursos que ouvem e leem.

Podemos dizer que a visão tradicional de ensino, baseada no cognitivismo clássico, representa um empecilho a que se mude a concepção de língua. Linguagem como diálogo e aprendizagem como cognição situada parecem ser duas faces de uma mesma visão da realidade, aspectos de um mundo em que nada está pronto, nada é dado *a priori*; tudo se configura e reconfigura constantemente no fluxo das interações. Assumir essa visão da realidade parece ser uma condição fundamental para que as mudanças ocorram na abordagem pedagógica da língua.

Têm razão Faraco e Castro (2000) quando reclamam da carência de teoria nas orientações para a prática pedagógica de língua materna. Mais que de sugestões metodológicas para o ensino de língua, os professores parecem necessitar de reflexão sobre as teorias que embasam tais sugestões. Munidos de uma fundamentação teórica consistente, eles deverão sentir-se seguros para planejar e coordenar as ações pedagógicas de forma mais consciente, adquirindo, inclusive, maior competência e autonomia para criticar os manuais didáticos e adaptá-los às necessidades de seus alunos.

### **Referências**

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9. ed. (Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira). São Paulo: Hucitech, 2002.

\_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. 3. ed. (Trad. a partir do francês Maria Hermantina Galvão). São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARROS, D. L. P. “Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso”. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 3. ed. Curitiba: UFPR, 2001.

BAZERMAN, C. “Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas”. (Trad. Judith Chambliss Hoffnagel e Ana Regina Vieira). In: DIONISIO, P. D.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. A vida do gênero, a vida na sala de aula. (Trad. Ana Regina Vieira e Judith Chambliss Hoffnagel). In: HOFFNAGEL, J. C.; DIONISIO, P. D. (Org.). **Gênero, Agência e Escrita**. São Paulo, Cortez, 2006.

BONINI, A. Veículo de comunicação e gênero textual: noções conflitantes. **D.E.L.T.A.** São Paulo, V. 19. n. 1, pp. 65-89, 2001.

BRAIT, B. “O discurso sob o olhar de Bakhtin”. In: GREGOLIN, M. R.; BARONAS, R. (Org.). **Análise do Discurso: as materialidades do sentido**. São Paulo: Claraluz, 2001.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, MEC/SEF, 1998.

BROWN, J. S.; COLLINS, A; DUGUID, P. Situated cognition and the culture of learning. **Educational Researcher**. V. 18, n. 1 (Jan. – Feb), pp. 32-42, 1998.

BROWN, J. S.; DUGUID, P. Stolen knowledge: situated learning perspectives. **Educational Technology Publications**, 1996, pp. 47-56. Disponível em: [http://www.sociallifeofinformation.com/Stolen\\_Knowledge.htm](http://www.sociallifeofinformation.com/Stolen_Knowledge.htm). Acesso em 15 mar. 2006.

CLARK, H. H. **Using Language**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1996.

CEREJA, R. W.; MAGALHÃES, T. C. **Texto e Interação: uma Proposta de Produção Textual a partir de Gêneros e Projetos**. São Paulo: Atual, 2005.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista**. Curitiba, V. 15, pp. 179-194, 2000. Disponível em [http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos\\_15/faraco\\_castro.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf). Acesso em: 20 mar. 2006.

FARACO, C. A. **Linguagem e Diálogo: as Ideias Linguísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar, 2003.

MARCUSCHI, L. A. O papel da linguística no ensino de línguas. **Investigações: Linguística e Teoria Literária**. Recife, V. 13/14, p. 187-218, 2001.

PARENTE, I. C.; COSTA, M. H. A. “Leitura como fruição e gênero como interação”. In: PONTES, A. L.; COSTA, M. A. R. **Ensino de Língua Materna na Perspectiva do Discurso: uma Contribuição para o Professor**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2008.

POSSENTI, S. “Intervindo nas leituras de Bakhtin”. In: FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as Ideias Linguísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar, 2003.

SEMIN, G. R.; SMITH, E. R. Interfaces of social psychology with situated and embodied cognition. **Cognitive Systems Research**. 3, pp. 385-396, 2002.

SHOTTER, J. Must we 'work out' how to act jointly?. **Theory and Psychology**. 9, pp. 29-133, 1999.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as Muitas Facetas. GT Alfabetização, Leitura e Escrita**, durante a 26<sup>a</sup>. Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, outubro de 2003. Disponível em <http://www.anped.org.br/26/outrostextos/semagdasoares.doc>. Acesso em: 28 fev. 2006.

VARELA, F. J. **Conocer**. Barcelona: Gedisa, 1998.

