

# LÍNGUA ORAL E LÍNGUA ESCRITA: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DIALÓGICO NOS PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA<sup>1</sup>

pg 55-66

Sílvia Nunes da Silva Júnior<sup>2</sup>

Wilder Kleber Fernandes de Santana<sup>3</sup>

## Resumo

Este texto se propõe a refletir sobre a constituição do sujeito dialógico nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Língua Portuguesa (PCN), focalizando os tópicos Língua Oral e Língua Escrita, situados na subseção Considerações acerca do tratamento didático dos conteúdos. Discutimos sobre a noção de sujeito dialógico ou alteritário, a partir de escritos de Bakhtin e o círculo, e acerca do ensino e aprendizagem de língua portuguesa nos PCN, para, após isso seguirmos com uma Análise Dialógica do Discurso (ADD) nos citados tópicos. Em linhas gerais, constatamos que o documento segue uma linha sociointeracionista de linguagem, no entanto precisa de uma revisão de nomenclaturas de tópicos e subseções; além de um espaço para discutir sobre a importância de uma formação de professores capazes de preparar esses sujeitos para as práticas sociais de linguagem.

**Palavras-chave:** Ensino; Aprendizagem; Sala de Aula; Análise Dialógica do Discurso

## ORAL LANGUAGE AND WRITTEN LANGUAGE: THE CONSTITUTION OF THE DIALOGICAL SUBJECT IN THE PORTUGUESE LANGUAGE PCN

## Abstract

This text proposes to reflect on the constitution of the dialogic subject in the National Curriculum Parameters for the Portuguese Language (PCN), focusing on the topics Oral Language and Written Language, and about the teaching and learning of Portuguese language in NCPs, after which we proceed with a Dialogical Discourse Analysis (ADD) in the mentioned topics. In general terms, we find that the document follows a socio-interactionist language line, however, it needs a revision of topic and subsection nomenclatures; as well as a space to discuss the importance of a teacher training capable of preparing these subjects for social practices of language.

**Keywords:** Teaching; Learning; Classroom; Dialogical Analysis of Speech

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

2 Doutorando em Letras e Linguística no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). E-mail junnyornunes@hotmail.com

3 Doutorando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (Proling – UFPB). E-mail wildersantana92@gmail.com

## Considerações iniciais

Debates sobre ensino e aprendizagem de língua portuguesa são sempre importantes em uma educação que passa por constantes metamorfoses no tocante às implicações de teorias linguísticas, filosóficas, literárias nas práticas docentes. Ensinar a língua portuguesa na escola não tem sido uma tarefa fácil, uma vez que, com as mudanças emergentes, muitos professores se enquadram no que Guedes (2006) denomina por crise de identidade, isso porque as dimensões teóricas nem sempre dialogam com a perspectiva prática, e o professor, por muitas vezes, fica sem saber qual a língua que realmente se deve ensinar.

Os documentos oficiais se apresentam, nesse sentido, como subsídios teóricos para os professores compreenderem qual o viés que se deve partir no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a Língua Portuguesa, por exemplo, trazem uma diversidade de contributos teóricos para os eixos específicos do ensino de língua portuguesa, a saber: a gramática, a produção de textos e a literatura; além de pontuar, também, alguns instrumentos avaliativos a partir da articulação que o próprio documento faz da linguagem com as demais práticas sociais.

Nesse sentido, diversas outras questões permeiam os posicionamentos autorais dos PCN no que tange à nomenclatura das seções, aos diálogos teóricos desenvolvidos e demais discordâncias que acabam existindo na leitura atenta do documento. Assim, é preciso adotar para a prática de ensino uma concepção que possa atribuir ao professor verdadeiros subsídios para interpretar as variadas vozes que aparecem nos PCN e identificar por quais caminhos percorrer na atuação em sala de aula. Uma concepção que muito pode contribuir para tais processos interpretativos é a dialógica (BAKHTIN, 1993 [1920-1924], 2006 [1979],

2010 [1934-1935]; MEDVIÉDEV, 2016 [1928]; VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), a qual propicia que se possa observar qual a noção de sujeito (aluno e professor) que o documento defende.

Diante disso, este estudo propõe uma reflexão acerca da constituição do sujeito dialógico nas vozes dos PCN para a Língua Portuguesa, focalizando nos tópicos *Língua Oral* e *Língua Escrita*, situados na subseção *Considerações acerca do tratamento didático dos conteúdos*. Para dar conta de tal objetivo, recorreremos à Análise Dialógica do Discurso (ADD), relacionando as discussões de textos oriundos do chamado círculo com vozes pedagógicas que defendem o ensino sob uma perspectiva interacional. O estudo está estruturado em 3 (três) tópicos, além das considerações iniciais e finais, que são eles: o sujeito dialógico ou alteritário; ensino e aprendizagem de língua portuguesa nos PCN; e a análise de como se constrói o sujeito dialógico nos PCN para a Língua Portuguesa.

## O sujeito dialógico ou alteritário

Na trajetória de ascensão da Filosofia da linguagem, podemos afirmar que a noção de sujeito não é definida “com todas as letras” por Bakhtin e o chamado *Círculo de Bakhtin*. Entretanto, observamos em alguns trechos das muitas obras. As proposições bakhtinianas geram o agente como um elemento de extraordinária importância, pois o (en) formam não apenas como aquele que realiza uma ação para adquirir aquela “realidade moral única e unitária como momento constituinte dela” (BAKHTIN, 1993 [1920-1924], p. 20), mas que produz, também, um “pensamento participativo”<sup>4</sup>(BAKHTIN, 1993 [1920-1924], p. 26), que media a relação

4 Esse pensamento participativo, na ótica de Bakhtin, é o que tem predominância em todos os grandes sistemas de filosofia, “ou conscientemente e distintamente (em especial na Idade Média), ou de uma forma inconsciente e mascarada (nos sistemas dos séculos XIX e XX)” (1993, p. 26).

entre o ato (em geral) e os atos particulares, em que este não pode ser separado de sua unicidade historicamente valorativa.

Ao tratarem da interrelação entre cultura e vida, Bakhtin (1993 [1920-1924]) e Medviédev (2016 [1928]) defendem a indivisibilidade entre esses dois planos espácio-temporais, assim como era comum na filosofia da vida (Henri Bergson), na estética formalista (Chklóvski) e nas ciências naturais (Francis Bacon). O sujeito, na posição *deser aberto e unitário*, pode ser, também, o formador do conteúdo-sentido abstrato do ato-ação ou do agir-eventicidade. Porém, só pode sê-lo em um processo de transgrediência à vida-morte-processo: “não é aquele Ser único no qual nós vivemos e morremos, no qual se realizam nossos atos ou ações responsáveis; ele é fundamentalmente e essencialmente alheio à historicidade viva”. (BAKHTIN, 1993 [1920-1924], p. 26).

Então, por alteridade do sujeito compreendemos o processo de constituição desse ser-evento que, segundo a concepção dialógica, se constitui a partir do outro, também o constituindo. É por meio da alteridade que ocorre a interação mútua, diálogo entre no mínimo duas consciências. (BAKHTIN, 2006 [1979]).

Na medida em que o sujeito se engaja no discurso, vai (re)construindo sua identidade. Ainda que discorde totalmente das opiniões alheias, ele está considerando o discurso do outro, uma vez que o sujeito ocupa na sociedade múltiplas identidades, e está constantemente em contato com diferentes interlocutores. Para Sobral (2009, p. 26), “as práticas supõem grupos humanos, não sujeitos isolados”. Nessa direcionalidade, ora o sujeito assume a identidade de professor, ora de religioso, ora de esteticista, o que faz com que a identidade do sujeito seja compreendida como um constructo socialmente organizado via discursivizações.

É confirmada concretamente essa

responsividade/responsabilidade ética do(s) sujeito(s) na remissão de Bakhtin à encarnação do *não-álibi na existência*, ou melhor, quando afirma que “viver a partir de si não significa viver para si, mas significa ser, a partir de si, responsavelmente participante, afirmar o seu não-álibi real e compulsório no existir” (BAKHTIN, 2006[1979], p. 108), vez que cada ato-sujeito é arquiteto de sua responsabilidade.

Conforme Faraco (2011, p. 25),

Por tudo isso, a ética bakhtiniana tem lá suas radicalidades: por ser único, por ninguém ocupar ou poder ocupar o lugar que ocupo, não tenho álibi para a existência – diz Bakhtin em *Para uma filosofia* (2010, p.96). Ou seja, eu não posso não agir, eu não posso não ser participante da vida real. Na vida, sou insubstituível e isso me obriga a realizar minha singularidade peculiar: tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. Assim, o dever encontra sua possibilidade originária lá onde reconheço a unicidade da minha existência e tal reconhecimento vem do meu próprio interior – lá onde assumo a responsabilidade da minha unicidade.

A respeito do sujeito, conforme Sobral (2009, p. 56), “ele não age sozinho, mas não deixa de ser ele mesmo, nas várias ‘posições-sujeito’, nos diferentes papéis que assume diante de diferentes interlocutores”. Em todo o tempo, mediante as escolhas que faz, o sujeito é transpassado por forças que o atravessam, centrípetas (que o impulsionam ao centro do agir) e centrífugas (as quais lhe abrem horizontes de deslocamentos): “Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas.” (BAKHTIN, 2010 [1934-1935], p.82).

Por sua vez, Volóchinov (2017 [1929], p. 119), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, assinala que a língua é viva e evolutiva historicamente e se estabelece concretamente nas atividades sociais. E que o estudo da língua deve seguir uma ordem metodológica:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.

2. **As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.**<sup>5</sup>

3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual. (grifos nossos)

No trecho em destaque, Volóchinov, ao afirmar que existem formas distintas de enunciações e que os atos de fala isolados têm relações diretas com o processo interacional, reflete, nas entrelinhas, que o sujeito dialógico se constitui como o sujeito que faz uso da linguagem nas atividades sociais e, mesmo sem perceber, participa da criação ideológica da forma em que depende do discurso alheio e das forças sócio-históricas da linguagem para se constituir como sujeito/falante.

Em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2006 [1979]), ao definir o papel do ouvinte, permite que discutamos sobre sujeito dialógico:

[...] o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 291).

Podemos, com essas palavras, definir sujeito dialógico como sujeito responsivo ativo, que, nas atividades sociais, pode assumir os papéis de locutor e interlocutor e saiba expor suas atitudes ativas, demonstrando respostas positivas, negativas, curtas, longas, etc. Ainda nesse sentido, o sujeito dialógico compreende a linguagem em seu contexto amplo como aspecto social, onde o seu discurso/enunciado é totalmente dependente do que outro

pronuncia/ou; pois sem o discurso do outro, não existe o discurso do *eu*.

Não foi o nosso objetivo, nesse tópico, o de trazer concepções exatas e precisas sobre o certo e o errado nas noções de sujeito que nos sujeitamos a mencionar. Observamos a importância de abordá-las de modo que as relações entre a lingüística e a filosofia da linguagem vêm criando laços cada vez mais estreitos e, dessa forma, é possível identificar marcas de concordância e discordância de teorias na leitura do tópico. Deter-nos-emos, a seguir, a refletir sobre as perspectivas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa adotadas nos PCN.

## Ensino e aprendizagem de língua portuguesa nos PCN

Antes de começar a reflexão já brevemente apresentada, deixamos clara a curta extensão deste tópico, no qual o nosso objetivo é, sobretudo, esclarecer a abordagem sociointeracionista defendida nos PCN para a Língua Portuguesa, em articulação com a realidade de ensino que conhecemos e pesquisamos. Para tanto, partimos da afirmação de que o aluno deve sair da educação básica tendo “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social” (BRASIL, 1997, p.20).

Observamos, assim, o desprendimento do documento em relação ao ensino de padrões formais da língua, que, em sua amplitude, se constitui por meio de variações e se materializa como aspecto social e concreto construído com base em forças sócio-históricas. Nessa linha de pensamento, os PCN para a Língua Portuguesa adotam, em partes, a concepção dialógica de linguagem, a qual é importante para que tanto os professores como os alunos atuem como participantes ativos nas/

5 Grifo nosso.

das práticas de ensino, como lembra Silva Júnior (2017).

No documento, observamos que no ensino da língua portuguesa:

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. (...) A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido (BRASIL, 1997, p. 31-32).

Dessa forma, em sala de aula, o uso da língua é totalmente pautado num propósito comunicativo. Ou seja, da forma em que a língua materna for trabalhada, é de suma necessidade que o professor reflita junto ao aluno os fins comunicativos do trabalho com a língua na escola. Já no que diz respeito à correção seguida do uso de variações linguísticas, podemos observar que o documento é contra, isso quando vemos pela questão formal da língua e a etimologia da palavra. No entanto, a correção que é trazida à tona na citação acima é relacionada à prática da reflexão sobre os contextos que requerem a linguagem formal e informal na sociedade. Essa reflexão compete à relação professor-aluno, como podemos ver a seguir:

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 22).

Parece extenso o papel do professor na proposta de ensino e aprendizagem de língua portuguesa no documento. Entretanto, se pensarmos sob a perspectiva dialogal de ensino, ancorando-nos em estudos como, por exemplo, os de Vygotsky (2005) e Bakhtin, percebemos que

planejar, implementar e dirigir atividades didáticas se tornam verbos que giram em torno da teoria socio-interacionista, mais especificamente, quando o autor trata de aprendizagem mediada e, também, do dialogismo, enfatizando a noção de compreensão responsiva ativa, encontrada em Bakhtin (2006 [1979])<sup>6</sup>. Essa compreensão se dá pela articulação das vozes dos dois autores mencionados, como se pode constatar a seguir:

[...] toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 272).

A professora, ao tratar do assunto com o aluno, deu explicações, desde que conhecimento, perguntas feitas, corrigidas, obrigou o aluno a dar explicações. Todo esse trabalho em relação aos conceitos, todo o processo de seu treinamento foi realizado pela criança em colaboração com adultos, durante o processo de instrução<sup>7</sup> (VYGOTSKY, 2005, p.248).

Em primeiro plano, observamos que Bakhtin faz menção ao diálogo social entre os sujeitos nas atividades sociais, pontuando que tais práticas discursivas só se estabelecem se existir a manifestação do que o autor denomina compreensão responsiva ativa. Nesse sentido, quando os olhares são direcionados ao trabalho com a língua portuguesa em sala de aula, depreendemos que o pressuposto bakhtiniano sobre a compreensão plena e real ser

<sup>6</sup> Zozzoli (2012) aponta que a noção de compreensão responsiva ativa, além de ser encontrada em Estética da criação verbal, ainda possui indícios em reflexões de obras como Questões de literatura e estética e Marxismo e Filosofia da Linguagem.

<sup>7</sup> Nossa tradução de “El maestro, al tratar el tema con el alumno, daba explicaciones, proporcionaba conocimientos, hacía preguntas, corregía, obligaba al propio alumno a dar explicaciones. Toda esta labor correlaciona a los conceptos, todo el proceso de su formación se realiza en colaboración con los adultos, durante el proceso de instrucción

ativamente responsiva compactua com a ilustração vygostskyana sobre um processo de aprendizagem mediada nas séries iniciais. Assim, de modo que a criança atuou como um sujeito ativo em seu próprio processo de aprendizagem e o adulto obteve o papel de mediadores desse processo, a compreensão de todos os sujeitos foi ativamente responsiva.

Voltando ao foco inicial, vemos que as práticas de planejar, implementar e dirigir atividades didáticas resumem-se na valorização da voz de *outrem*<sup>8</sup> no discurso interativo em sala de aula. O professor, por sua vez, vai assumir o papel de mediador do processo a partir das particularidades dos alunos. Nessa perspectiva, o seu trabalho será denominar como a articulação das vozes sociais poderá ser estabelecida em sala de aula, uma vez que a posição do aluno é pertinente tanto para que o ensino e a aprendizagem se concebam de modo efetivo como para que as relações entre professor/aluno e aluno/aluno sejam cada vez mais frequentes.

As relações entre os sujeitos na sala de aula é um importante veículo para que o ensino da língua portuguesa esteja democraticamente desenvolvido com base nos conhecimentos já existentes, visto que:

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1997, p. 21).

O fragmento acima, retirado do tópico “Linguagem e participação social”, atribui espaço para variadas interpretações. Compreendemos que a escola não possui condições espaço-temporais

8 Bakhtin (1990, p. 86) assinala que o discurso “[...] se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando-se com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso”. Nesse sentido, o discurso do eu depende em totalmente dos discursos dos outros.

para preparar os alunos para produzirem textos/discursos nas mais variadas situações comunicativas, uma vez que ela não é a única instância social na qual os alunos convivem. Além disso, retomando Bakhtin (2006 [1979]), as produções enunciativas são relativamente estáveis<sup>9</sup>, situando-se, dessa forma, em uma perspectiva não-estática, ou seja, numa heterodiscursividade. Sob essa ótica, nem a escola nem qualquer outra instância social consegue preparar o sujeito para dominar as variadas práticas comunicativas, pois cada sujeito precisa buscar meios para se adaptar às situações quando isso lhe é necessário. Dessa maneira, nem todos os sujeitos possuem a necessidade de se adaptarem a essas práticas comunicativas, o que irá depender das suas situações espaço-temporais e sociais-locais.

Com os esclarecimentos dados até este momento, tanto sobre a constituição do sujeito na perspectiva dialógica que estamos seguindo quanto ao tratamento dado ao ensino e à aprendizagem de língua portuguesa nos PCN para a Língua Portuguesa, adensamos, a seguir, na nossa proposta analítica em relação ao tratamento da língua oral e da língua escrita nos PCN (BRASIL, 1997). Ressaltamos que a análise seguirá os pressupostos teóricos da Análise Dialógica do Discurso (ADD).

## **A constituição do sujeito dialógico nos PCN**

Nos PCN para o ensino de Língua Portuguesa, encontramos uma infinidade de concepções teóricas que dialogam em grande escala com as práticas exercidas em sala de aula de educação básica. Como pesquisadores da linguagem, destacamos, para esta análise, dois tópicos encontrados na subseção “Considerações acerca do tratamento didático dos conteúdos”, a saber: língua oral e língua escrita, ambos os tópicos acompanhados pelos termos “usos” e “formas”.

9 Noção bakhtiniana de gêneros do discurso.

Na discussão teórica sobre ensino e aprendizagem de língua portuguesa, observamos uma interessante articulação feita nos PCN entre linguagem e sociedade. No entanto, quando se detém em refletir sobre as modalidades de linguagem (oral e escrita), vemos um distanciamento entre a discussão sobre a linguagem - e, por consequência, de língua e fala -, vinculada ao sociointeracionismo, do termo forma, que acompanha os títulos dos tópicos denominados para a análise deste estudo. Quando pensamos sob uma ótica social, se enquadra melhor o termo função. Na nomenclatura da subseção, o uso do termo conteúdo remete a uma perspectiva estrutural e conteudista. Nesse sentido, a denominação “objeto de ensino” se enquadraria melhor na vertente funcional de pensamento sobre ensino e aprendizagem.

Assim, é preciso que se perceba a pertinência em adotar uma concepção dialógica de linguagem para o ensino e aprendizagem e que também exista um necessário cuidado na escolha de nomenclaturas, pois algumas delas não corroboram com as perspectivas teóricas adotadas. Para situar as questões que discorreremos neste momento do trabalho, ressaltamos que o nosso objetivo é observar como o sujeito (de sala de aula) se constitui nas concepções de oralidade e escrita dos PCN, seguindo, para tanto, os pressupostos dialógico-discursivos encontrados em textos de Bakhtin e demais autores do círculo. Em primeiro plano, no tocante à oralidade, destacamos o ponto inicial que lembra qual o objetivo em se trabalhar com a produção oral em sala de aula de língua portuguesa:

Participação em situações de intercâmbio oral que requeiram: ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, explicar e ouvir explicações, manifestar e acolher opiniões, adequar as colocações às intervenções precedentes, propor temas (BRASIL, 1997, p. 73).

Ao identificar as práticas de ouvir com atenção e intervir sem sair do resultado, retomamos

o pensamento bakhtiniano sobre compreensão responsiva ativa, pois, como já mencionamos, o locutor sempre espera uma compreensão ativa do interlocutor. Na interação em sala de aula, percebemos que o intervir sem sair do assunto tratado diz respeito à participação efetiva dos alunos nas atividades de ensino e aprendizagem. A partir disso, o sujeito da linguagem que se espera em sala de aula precisa ser responsivo ativo, pois é por meio da escuta ativa que se desenvolvem as habilidades de: formulações de respostas a partir dos discursos alheios; explicação de compreensões sobre determinados temas; acolhimento de opiniões (que lembra as implicações das vozes de outrem nas alteridades do sujeito); adequação às intervenções precedentes; e proposição de novos temas a serem tratados.

Nessa perspectiva, entendemos que a língua oral atribui o espaço que se espera no fragmento que apresentamos anteriormente. Entretanto, um ponto que nos chama atenção e que não consta no corpo dos PCN é, justamente, a formação do professor necessária para atuar como um mediador das atividades didáticas nas quais a oralidade tem um papel importante. Tal falha acaba comprometendo em grande escala a efetividade das práticas de ensino que, antes de tudo, carecem serem campos responsivos ativos. Dessa forma, se o professor não possuir formação suficiente para atuar em sala de aula criando espaços dialógicos e considerando o aluno como sujeito responsivo ativo, os objetivos de se trabalhar com a oralidade em sala de aula não serão alcançados.

Em seguida, o documento espera que a língua oral seja um veículo para a “Manifestação de experiências, sentimentos, ideias e opiniões de forma clara e ordenada” (BRASIL, 1997, p. 73). Vemos que a oralidade serve como um meio para o diálogo entre os sujeitos para a manifestação de diversas experiências sociais, sentimentos, ideias e opiniões. No entanto, quando se fala em “forma

clara e ordenada” o foco já se torna distante do que se compreende por língua oral com fins interacionais como o documento propõe em seu próprio aporte teórico sobre língua e linguagem. De acordo com Di Fanti (2003, p. 9), “A linguagem (...) está em movimento, ou seja, há uma orquestração discursiva que a constitui”. Neste caso, não se pode exigir que as manifestações de linguagem dos sujeitos da linguagem se estabeleçam ordenadamente, mas sim, na naturalidade que é própria da dialogia na qual língua/linguagem se insere.

Ainda nesse sentido, Bakhtin (2006 [1979], p. 70) assinala que “[...] a língua não é um meio neutro (...) que passa fácil e livremente à propriedade intencional do falante: ela é povoada e repovoada por intenções alheias. Dominá-las e subordiná-las às suas intenções e acentos [pontos de vista] é um processo difícil e complexo”. Assim, na heterodiscursividade não necessariamente se deve seguir uma ordem, visto que as práticas de linguagem são naturais na interação. A ordem, nesse sentido, iria comprometer até mesmo a produção dos gêneros discursivos que permeiam as atividades sociais. Ao seguir qualquer que seja a ordem no uso da língua, o falante não poderia utilizar os variados suportes discursivos para articular os variados gêneros.

Ao propor que a língua oral sirva - no ensino e aprendizagem - para a “Narração de fatos considerando a temporalidade e a causalidade” e para a “Narração de histórias conhecidas, buscando aproximação às características discursivas do texto-fonte” (BRASIL, 1997, p. 73), o documento leva os aspectos socioculturais dos alunos em consideração na sala de aula, isso pela possibilidade dada para o compartilhamento de crenças e valores, sendo o último tratado nas perspectivas axiológicas discutidas por Volóchinov e Bakhtin (1926). De acordo com Bruner (2002, p. 46), “uma narrativa é composta por uma seqüência singular de eventos,

estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores”.

No ensino e aprendizagem, a narrativa - neste caso, oral - se apresenta em diferentes papéis. Primeiramente, podemos considerar a sua importância para que exista uma partilha de conhecimentos linguísticos, religiosos e sociais entre os alunos, servindo como um espaço de choques de cultura (ZOZZOLI, 2008). É possível identificar as contribuições das narrativas para o trabalho com a produção textual/discursiva dos alunos, uma vez que a habilidade argumentativa do aluno depende em grande escala do seu conhecimento de mundo. Identificamos os indícios de uma noção de sujeito responsivo ativo nos pontos mencionados, de modo que as atividades de ensino e aprendizagem não se detêm apenas na voz do professor, mas sim, no processo interacional que é natural nas práticas de uso da língua, envolvendo, para tanto, diversos sujeitos.

Posteriormente, o documento aponta a importância da língua oral para a “Descrição (dentro de uma narração ou de uma exposição) de personagens, cenários e objetos” (BRASIL, 1997, p. 73). Nesse sentido, observamos que os PCN direcionam o ensino e aprendizagem de língua portuguesa para um trabalho mais efetivo das tipologias textuais, o que é significativo. Além disso, ao propor que a oralidade sirva para a “Exposição oral com ajuda do professor, usando suporte escrito, quando for o caso” (BRASIL, 1997, p. 73), está se considerando a articulação pertinente entre oralidade e escrita. Sobre essa articulação, Marcuschi (2001) compreende que é necessária, visto que no ensino e aprendizagem não se pode criar uma dicotomia fala/escrita, uma vez que as modalidades de linguagem, mesmo com as suas particularidades (KOCH, 2005), precisam se relacionar nas práticas de linguagem dos alunos, considerando que nas práticas sociais



de linguagem, tanto na oralidade como na escrita, são exigidas dos sujeitos.

Finalizando a apresentação das finalidades de se trabalhar com a língua oral em sala de aula, o documento destaca que a mesma é um veículo para a “Adequação do discurso ao nível de conhecimento prévio de quem ouve (com ajuda)” e a “Adequação da linguagem às situações comunicativas mais formais que acontecem na escola (com ajuda)” (BRASIL, 1997, p. 73). Os últimos pontos nos fazem retomar Bakhtin (2003) a partir da consideração de que os enunciados relativamente estáveis – gêneros do discurso – se perpetuam em situações sociais imediatas. Nessa perspectiva, os pontos trazidos no documento mostram ser de acordo com a concepção de que o sujeito dialógico (que é responsivo ativo) carece ter a habilidade de se adequar em práticas de linguagem específicas. Assim, ensino e aprendizagem precisam caminhar neste viés em busca do aprimoramento desse processo de adaptação dos sujeitos nas diversas situações sociais em que estiverem participando ativamente.

A subseção *Língua Escrita: Usos e Formas* se inicia com uma discussão sobre a complementaridade entre leitura e escrita, as quais estão fortemente relacionadas, e que se modificam e se influenciam mutuamente no processo de letramento: a fala é transformada pela escrita, em vias de constituição da “fala letrada”, ao passo que e a escrita é influenciada pela escrita, na aparição de “traços da oralidade” nos textos escritos. Desse modo, segundo os PCN,

São práticas que permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita. A relação que se estabelece entre leitura e escrita, entre o papel de leitor e de escritor, no entanto, não é mecânica: alguém que lê muito não é, automaticamente, alguém que escreve bem. Pode-se dizer que existe uma grande possibilidade de que assim seja. É nesse contexto — considerando que o ensino

deve ter como meta formar leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos — que a relação entre essas duas atividades deve ser compreendida. (BRASIL, 1997, p. 40)

Como podemos perceber, até então, os PCN de Língua Portuguesa têm contemplado a discussão sobre leitura e escrita em nível conjunto, de forma que haja construção de conhecimento em gêneros, em suas circunstâncias do uso da escrita. Ao pontuar a importância do papel do leitor e do escritor, notifica que não deve ser mecânica, no sentido de que só ler é suficiente para impulsionar a uma boa escrita.

Porém, é quanto ao significado do texto que começam a surgir defasagens nas propostas. O documento assim rege:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc” (BRASIL, 1997, p.41).

Ao propor que deve ser realizado um trabalho de construção do significado do texto, os Parâmetros estão privando o leitor de interpretações plurais, decorrentes do contato daquele que lê com o autor e também com a realidade sócio-histórica atravessada. Apesar de o documento notificar que “Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita.” (1997, p.41)., é necessário levar em consideração que a própria leitura remete a mais de um horizonte de compreensão responsiva ativa. Acreditamos que deveria haver mais estímulo a que os alunos saíssem das margens do texto, que eles penetrassem nas fronteiras, onde se dão os sentidos plurais. Na perspectiva de Bakhtin, acerca do sujeito e da linguagem que mobiliza, nas ciências humanas:

Se transformarmos o diálogo em um texto contínuo, isto é, se apagarmos as divisões das vozes (a alternância dos sujeitos falantes) – o que é extremamente possível (a dialética monológica de Hegel) – o sentido profundo (infinito) desaparecerá (bateremos contra o fundo, poremos um ponto morto) (2006 [1979], p. 401).

Nessas instâncias de produção, com relação à noção de leitor, os PCN atestam que “Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade” (1997, p. 41), o que para nós soa estranho, uma vez que conduz o sujeito a si mesmo, a perceber a partir de seus próprios “horizontes semântico-axiológicos” (SANTANA, 2017), encaixotando-o como sujeito monológico.

Em uma perspectiva contrária a essa, o sujeito dialógico instaurado com base nos pressupostos de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev é concretizado quando se atribui enfoque contínuo à linguagem, não apenas nos seus aspectos imanentes (eu-para-mim) e:

[...] estruturais fonomorfofossintáticos (componentes fonológicos, morfológicos e sintáticos), mas sobretudo a seus aspectos históricos sociopolíticos e às relações axio(dia) lógicas constitutivas de efeitos de sentidos por sujeitos que também são social, histórica e ideologicamente constituídos. (SANTANA, 2017, p. 17).

Vale lembrar, nessa direcionalidade argumentativa, que a concepção de gênero discursivo edificada na perspectiva bakhtiniana prevê a materialização da linguagem por meio de enunciados concretos, articulando interior e exterior, viabilizando a noção de sujeito histórica e socialmente situado (BRAIT/PISTORI, 2012).

Com base nas considerações trazidas nesta análise, observamos que os PCN acatam diversos vieses teóricos importantes para o aprimoramento

das práticas de linguagem dos alunos em sala de aula. No entanto, nos cabe mencionar que de nada adianta pontuar tamanhas contribuições para o ensino e aprendizagem se a formação do professor não for efetivamente considerada como mais um ponto salutar para as práticas de ensino exercidas nas mais diversas salas de aula do Brasil. Nessa perspectiva, essa brecha encontrada nos direcionamentos do documento é bastante deficitária e nos leva a entender que seria necessária uma inscrição de bases metodológicas em alguma parte do documento, pontuando, também, que, em contexto de formação inicial e continuada, as dimensões teóricas apresentadas nos PCN precisam ser trabalhadas na teoria e na prática, no intuito de formar professores aptos a contribuir significativamente com as práticas de linguagem dos alunos na sociedade.

## Considerações finais

As palavras que preenchem o nosso trabalho circunscrevem um posicionamento axiológico diante das possibilidades de dizer/fazer dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Língua Portuguesa (1997), através do qual pudemos refletir sobre sua intersecção nos tópicos *Língua Oral* e *Língua Escrita*, situados na subseção *Considerações acerca do tratamento didático dos conteúdos*.

Esperamos ter cumprido nossas proposições iniciais, no ato de analisar até que ponto o documento estudado apresenta a noção de sujeito dialógico ou alteritário. Para tecer este manuscrito, selecionamos como subsídio os escritos de Bakhtin e o círculo para averiguar algumas materialidades presentes nos PCN para a língua portuguesa, no que tange ao ensino e à aprendizagem. Ao tomar como base a ADD (Análise Dialógica do Discurso), não construímos uma verdade única de compreensão, mas entendemo-la como um novo

horizonte através do qual é possível desvencilhar/reenunciar as correntes do formalismo linguístico.

Em linhas gerais, dada a nossa contribuição semântico-axiológica a qual prevê uma revisão de nomenclaturas de tópicos e subseções nos PCNs, alertamos para que as demais produções, réplicas de nossos dizeres, privilegiem o sujeito como um ser-evento único, mas coletivo, singular, mas constituído na coletividade. Dessa forma, inserimo-nos nesse ciclo dialógico-discursivo no intuito de melhoria e capacitação em pesquisas e composições de materiais didáticos. De modo similar, zelamos por uma formação de professores eficiente, a qual frutifique sujeitos críticos para a interconstituição dentro e forma do espaço da sala de aula.

## Referências

- BAKHTIN, M. M. *Estética da Criação Verbal* [tradução feita a partir do russo; tradução Paulo Bezerra]. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979].
- BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato*. Tradução não revisada para fins de uso didático e acadêmico. Trad: Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, 1993 [1920-1924].
- BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e de estética: teoria do romance*. Trad. Aurora F. Bernardini et alii. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BRAIT, B; PISTORI, M. H C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. *Alfa*, São Paulo, 56 (2): 371-401, 2012.
- BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1997.
- BRUNER, J. *Atos de significação*. 2. ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.
- DI FANTI, M. G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. *Veredas*, Juiz de Fora, v.7, n. 1 e n.2, p. 95-111, Jan./Dez, 2003.
- FARACO, C. A; CASTRO, G; TEZZA, C. (Orgs.) *Diálogos com Bakhtin*. 4. ed. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2007.
- FARACO, C. A. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p.21-26, jan./mar. 2011.
- GUEDES, P. C. *A formação do professor de português: que língua devemos ensinar?* São Paulo: Parábola, 2006.
- KOCH, I. V. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MEDVIÉDEV, P. N. *O Método Formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica*. Tradutoras: Sheila Camargo Grillo e EkaterinaVólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2016.
- SANTANA, W. K. F. *Relações axio(dia)lógicas na arquitetura do discurso de Jesus sobre o Pão da vida*. Dissertação (Mestrado em Linguística), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017. 124f.
- SILVA JÚNIOR, S. N. A importância da concepção dialógica de linguagem para a formação do professor de língua portuguesa: a análise da compreensão responsiva ativa em sala de aula. In: SILVA JÚNIOR, S. N.; SILVA, E. B. *(Re)pensando a pesquisa em linguagem: várias questões, múltiplos olhares*. Pará de Minas, MG: VirtualBooks Editora, 2017.
- SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VOLÓCHINOV, V. N. (círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e EkaterinaVólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

VOLÓCHINOV, V. N; BAKHTIN, M. *Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. 1926. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo.

ZOZZOLI, R. M. D. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 7, p. 253-269, 2012.

ZOZZOLI, R. M. D. Metáforas autorizadas e não autorizadas na produção: choque de culturas. In: ZOZZOLI, R. M. D; OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de Oliveira (Org.). *Leitura, escrita e ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008.

Submissão: 17 de janeiro de 2019.

Aceite: 08 de abril de 2019.