

O CRONOTOPO DA SALA DE AULA E OS GÊNEROS DISCURSIVOS¹

MARIA DA PENHA CASADO ALVES*

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a sala de aula como um cronotopo específico onde as relações são tecidas a partir de um tempo/espaço constituidor e constituinte dos sujeitos. Com essa concepção, discutimos as atividades de leitura e de escrita, na sala de aula de língua materna, tendo como referência as postulações de Mikhail Bakhtin e o círculo sobre os gêneros discursivos.

PALAVRAS-CHAVE: cronotopo, gêneros discursivos, sala de aula.

Todas as atividades essenciais e fundamentais do homem são provocadas pelos estímulos sociais em um ambiente social. Entenderíamos muito pouco da ação de um homem se conhecêssemos apenas o elemento físico do estímulo e a forma fisiologicamente abstrata da reação.

MIKHAIL BAKHTIN

Para Bakhtin (2003), sempre que falamos, utilizamos os gêneros do discurso, que são tão heterogêneos e multiformes como o são as nossas práticas sociais. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos, únicos, singulares, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Assim, este trabalho pretende discutir o lugar dos gêneros discursivos no cronotopo escolar, especificamente na sala de aula de Língua Portuguesa, no que concerne às atividades de leitura e de escrita, considerando as injunções, o dinamismo e a mobilidade dos gêneros como também a

* Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ Doutora em Comunicação e Semiótica-PUC-SP. Professora Adjunta do Depto. de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem-PPgEL.
Email: penhalves@msn.com

premência classificatória e gramaticalizante que tem norteado algumas práticas de sala de aula que desconsideram o axiológico, o dialógico e a instabilidade inerente aos gêneros que circulam nas diferentes esferas sociais.

A fim de compreender as peculiaridades da sala de aula, nos reportamos aos trabalhos de Bakhtin (1990) sobre cronotopo como categoria que evidencia a relação tempo-espaço como construção axiológica de um sujeito imerso em interações heterogêneas, complexas e tensionadas. Para esse teórico, “sem esta expressão espaço-temporal é impossível até mesmo a reflexão mais abstrata” (1990, p, 362). Assim, qualquer intervenção na esfera dos significados, segundo ele, só pode se realizar por meio da porta dos cronotopos. Por esse viés, concebemos a sala de aula como um cronotopo cujas peculiaridades determinam ações, relações, construções, conflitos que precisam ser considerados nas atividades de leitura e de escrita. O trabalho se insere na área de Linguística Aplicada, mais especificamente aquela de perfil sócio-histórico (ROJO, 2006), que concebe a linguagem como construção intersubjetiva na qual as interações e as atividades de linguagem constituem o sujeito.

Para este artigo, centralizamos nosso enfoque nas concepções bakhtinianas de gêneros discursivos e de cronotopo para, com elas e a partir delas, compreender a dinâmica da sala de aula de língua portuguesa e as práticas de leitura e de escrita.

NOTAS SOBRE OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Para Bakhtin (2003), todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Para ele e seu círculo,² o foco sempre³ foi a singularidade dos atos e dos processos de sua construção que fazem com que a sua compreensão de linguagem, estética e ética se coloque contrariamente a qualquer modelo teórico enformador e fechado em si mesmo. Ademais para ele, tanto a vida entra na linguagem, como a linguagem entra na vida por meio de práticas discursivas concretas. O mundo da vida e o mundo da cultura se confrontam como ele mesmo observa:

Um ato de nossa atividade, de nossa real experiência, é como um Jano bifronte. Ele olha em duas direções opostas: ele olha para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a unicidade ir-

repetível da vida realmente vivida e experimentada. Mas não há um plano unitário e único onde ambas as faces poderiam mutuamente se determinar com relação a uma única e singular unidade. (BAKHTIN, 2010, p. 2)

Assim, nossas atividades, como sujeitos situados, se constituem na relação entre o mundo da cultura e a singularidade de nosso estar nesse mesmo mundo. De tal modo que Bakhtin (2010) enfatiza sempre a necessidade de que assumamos o nosso lugar único e singular na vida com responsabilidade, pois não temos alibi para a existência. Qualquer modelo teórico que desconsidere tal dinamismo pode cair no teoreticismo fatal que engessa e reduz a compreensão desses atos singulares.

Assim, o teoreticismo fatal (a abstração do meu único eu) ocorre também na ética formal: o seu mundo da razão prática é na realidade um mundo teórico, e não um mundo no qual um ato ou ação é realmente executado. [...] A primazia da razão prática é na realidade a primazia de um domínio teórico sobre todos os outros, e isso apenas porque é um domínio da mais vazia e da menos produtiva forma do que é universal. (BAKHTIN, 2010, p. 27)

Contudo, muitas das “aplicações” de seus conceitos desconsideram tal preocupação e os reduzem a categorias imóveis, fechadas, repetíveis, descarnadas e desbastadas de concretude e de historicidade. Assim se deu com a cosmovisão carnavalesca que se reduziu à superficial carnavalização identificada em alguns textos literários; com o dialogismo minimizado à identificação, no plano apenas linguístico, de “vozes” em textos os mais diversos; com a sua concepção dialógica de linguagem retirada da vida, da cultura, da história. E assim pode se dar, também, com os gêneros do discurso que modismos, aplicações mecânicas, necessidade de classificação e de enquadramento ou o desconhecimento da concepção de linguagem, de sujeito, de autoria e de enunciado que atravessam a obra bakhtiniana e que dão suporte ao redimensionamento que ele dá à concepção de gêneros discursivos, podem levar ao enrijecimento ou ao teoreticismo tão criticado pelo próprio Bakhtin.

Para esse teórico, todas as atividades de linguagem são concretizadas em gêneros discursivos diversos e multiformes tais como o são os usos dessa linguagem:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 261)

Nesse excerto, se vislumbra o conceito de gêneros do discurso como *enunciados relativamente estáveis* que apresentam conteúdo temático, estilo e construção composicional peculiares que permitem compreender a singularidade e a especificidade de um gênero em relação ao outro. Tal concepção, repetida à exaustão por aqueles que se referem aos gêneros, nem sempre é/foi compreendida considerando a cota de instabilidade com a qual os gêneros discursivos constitutivamente precisam ser considerados a fim de que não sejam engessados, enformados e modelados a partir do que se entendeu por “estáveis”.

Isso porque os gêneros apresentam um caráter sócio-histórico, uma vez que estão diretamente relacionados a diferentes situações sociais. Dado esse caráter, os gêneros não são estáticos, imutáveis ou formas desprovidas de dinamicidade. Relativamente estáveis, eles mudam com as práticas sociais, alteram-se com a aplicação de novos procedimentos de organização e de acabamento do todo verbal em conformidade com o projeto de dizer dos sujeitos nas interações as mais diversas. Ou seja, ao lidar com essa concepção, é preciso considerar que os gêneros apresentam uma forma composicional e uma forma arquitetônica. Segundo Sobral (2009), os gêneros não se tratam de “enunciados-tipo” ou “estruturas fixas de enunciado”, pois concebê-los dessa forma seria reduzi-los ao estritamente linguístico.

Além disso, cada gênero do discurso pressupõe um cronotopo legítimo para serem enunciados e recebidos pelo ouvinte/leitor. Assim, o lugar e o tempo (o cronotopo) onde o ouvinte/leitor tem acesso ao gênero discursivo é, muitas vezes, fundamental para que ele possa compreender sua estruturação, seu projeto discursivo e o seu direcionamento. Esses lugares/tempos não são externos aos gêneros, mas constituintes de sua forma e de seu conteúdo, como também, de seu modo de produção e de recepção. Isso porque tal concepção tem em sua gênese uma visão dialógica de linguagem que jamais desconsidera os sujeitos e a interação historicamente situada. Dessa forma, pode-se entender os

gêneros discursivos como “correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 268). Ou como pontua Medvedev (1994): “A sua maneira, cada gênero se orienta tematicamente para a vida, para seus eventos, problemas etc.”⁴

Distanciando-se dessa visão, pode-se fixar a atenção na premência classificatória e estéril que tem norteado alguns estudos ou algumas práticas de sala de aula, desconsiderando, equivocadamente, a heterogeneidade, o dialogismo, a entonação, o contato entre as formas da ciência e da arte e aquelas do mundo cotidiano, ou seja, a relação essencialmente produtiva entre os gêneros primários e secundários como o próprio Bakhtin afirma:

A diferença entre os gêneros primário e secundário (ideológico) é extremamente grande e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades; apenas sob essa condição a definição pode vir a ser adequada à natureza complexa e profunda do enunciado (e abranger as suas facetas mais importantes); a orientação unilateral centrada nos gêneros primários redundará fatalmente na vulgarização de todo o problema (o behaviorismo linguístico é o grau extremado de tal vulgarização). (2003, p. 264)

Tanto esse teórico como seu círculo, segundo Rojo (2005), ocuparam-se da construção de uma visão de língua e de linguagem, livre do subjetivismo da estilística e da abstração da linguística estrutural e do formalismo russo. Para ele, a realidade da língua residiria, então, no enunciado concreto e não no que ele denominava de oração gramatical: aquela abstração linguística que não suscita resposta nem posicionamentos, uma vez que é mero recorte convencional da língua de onde o sujeito e a história foram retirados.

Deslocado da esfera literária, o gênero linguístico (VOLOCHINOV, 1988) passa a ser compreendido como formas de discurso da vida que circulam nas diferentes esferas da atividade humana. No mundo da vida, os gêneros discursivos são os instrumentos mediadores da interação verbal em diferentes situações de uso da palavra. Lidar com os gêneros de linguagem, nas diferentes esferas da atividade humana, implica considerar sua flexibilidade e dinamismo atentando para que não acabemos na gramaticalização, na classificação estéril e nos modelos

enformadores a serem repetidos a partir de dicas rápidas e práticas de escrita que desconsideram a autoria, a responsividade, os posicionamentos, os direcionamentos e os projetos de dizer. Essas diferentes nomeações (gêneros linguísticos, gêneros de linguagem, formas de uso de linguagem) dão visibilidade ao fato de que a concepção de gêneros discursivos se presentificava em diferentes obras do círculo e a sua sistematização no texto de 52/53, publicado na obra *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 2003) revela a coerência do círculo no tratamento da linguagem.

Assumimos, neste artigo, que o gênero discursivo, a despeito de algumas discussões, estéreis a nosso ver, de que o gênero não se ensina uma vez que não há como replicar as práticas sociais de linguagem diversas e singulares nas quais ele mesmo seria produzido (algo que nos parece também acontecer com o texto, de tal forma que ele também não poderia ser nosso instrumento/objeto de ensino), pode orientar as práticas de leitura e de escrita em sala de aula se se considerar com Rojo (2005) uma orientação bakhtiniana para além da forma do texto, dos elementos linguísticos e, de forma paralela, do tratamento do contexto. Considerar os gêneros discursivos, a partir da concepção dialógica de linguagem de Bakhtin/Volochinov (1988) e de toda a arquitetura do pensamento do círculo, poderia redundar em um letramento cidadão, pois

Essas experiências, tanto na formação de professores como na análise das interações em sala de aula, orientaram-nos, portanto, na direção de um enfoque bakhtiniano dos gêneros discursivos (Bakhtin, 1952-1953; 1934-1935). Nossos professores de língua – seja por formação profissional, seja por falta de formação – são muito atraídos pela descrição de língua e pelo ensino de gramática. Sempre fizemos sucesso na formação de professores quando discutimos as características formais e de estilo de um texto ou gênero, a partir de nossos instrumentos. Por outro lado, nossos alunos não precisam ser gramáticos de texto e nem mesmo conhecer uma metalinguagem sofisticada. Ao contrário, no Brasil, com seus acentuados problemas de iletrismo, a necessidade dos alunos é de terem acesso letrado a textos (de opinião, literários, científicos, jornalísticos, informativos etc.) e poderem fazer uma leitura crítica e cidadã desses textos. (ROJO, 2005, p. 98)

Em se confirmando tal posicionamento, podemos orientar as práticas de sala de aula de leitura e de escrita para a formação desse leitor e produtor de textos crítico e cidadão e, para tal, os gêneros discursivos, compreendidos como atividades de linguagem situadas e históricas, podem contribuir para uma reorientação do ensino de língua historicamente centrado na estrutura e na prescrição das normas de bem falar e de bem escrever. Nossos atos éticos em sala de aula estariam voltados, assim, para um letramento significativo para o mundo da vida e para um sujeito cidadão que reconheceria e produziria respostas para diferentes vozes, discursos e posicionamentos que circulam em diferentes gêneros e nas mais diversas esferas, uma vez que

O texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo. Salientemos que se trata do contato dialógico entre textos (entre os enunciados), e não do contato mecânico, “opositivo”, possível apenas dentro das fronteiras de um texto (e não entre texto e contextos), entre os elementos abstratos desse texto (os signos dentro do texto), e que é indispensável somente para uma primeira etapa da compreensão da significação e não do sentido). Por trás desse contato, há o contato entre indivíduos e não de coisas. (BAKHTIN, 2003, p. 404-405)

Feitas tais considerações, nos propomos a discutir a circulação dos gêneros discursivos na esfera escolar. Para tanto, remetemos à concepção bakhtiniana de cronotopo a fim de abordar o tempo-espço escolar na sala de aula e sua singularidade. A relação gêneros discursivos/cronotopo da sala de aula se justifica, uma vez que

Os gêneros (e seus cronótopos concomitantes) constituem parte da contribuição de uma sociedade particular para a compreensão de ações e eventos. Quando são novos ou vitais, gêneros específicos podem ser altamente “produtivos” na moldagem do pensamento ou da experiência. Mas os gêneros também continuam a “existir obstinadamente” mesmo depois de haver exaurido a sua capacidade de gerar novas percepções, “acima e para além do ponto em que perderam qualquer significado que era produtivo na atualidade ou adequado para situações históricas posteriores.” (MORSON & EMERSON, 2008, p. 388; grifos dos autores)

Dito de outra forma, operar com os gêneros discursivos, considerando tais aspectos, pode se constituir em possibilidade de dar significado à leitura e à escrita, uma vez que se entrecruzam o cronotopo da sala de aula e sua especificidade na recepção desses gêneros e os diversos cronotopos constituintes desses gêneros discursivos. Sobre a concepção de cronotopo trataremos na seção a seguir.

NOTAS SOBRE CRONOTOPO: VENDO O TEMPO NO ESPAÇO

O cronotopo é um conceito que circula nas abordagens do texto literário por Bakhtin (1990) e que advém da esfera científica, especificamente da Matemática e das teorias da relatividade de Einstein. No livro em que apresenta a sua teoria do romance (1990), Bakhtin apresenta diversos tipos de cronotopos: o cronotopo do encontro, o da estrada, o da sala, o do caminho. O cronotopo, segundo ele, tem um significado “[...] fundamental para os gêneros na literatura. Pode-se dizer francamente que o gênero e as variedades de gêneros são determinadas justamente pelo cronotopo [...]” (1990, p. 212). Tal significação fundamental do cronotopo para os gêneros artísticos pode ser pensada também para os gêneros não literários. Essa ampliação do cronotopo da esfera da literatura para a esfera escolar é possível se considerarmos que Bakhtin (2003) também amplia o campo de compreensão dos gêneros ao sair da esfera artístico-literária para outras esferas da atividade humana.

Bakhtin (1990, p. 211) define o cronotopo como “[...] a interligação fundamental das relações temporais e espaciais”. Ele afirma que o transporta da teoria da relatividade de Einstein como uma “quase metáfora”, pois nesse conceito é importante a indissolubilidade de espaço e de tempo (tempo como a quarta dimensão do espaço). Indissociáveis, os índices do tempo transparecem no espaço e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo. Tal como o fez Bakhtin (1990), transportamos o conceito da esfera literária para, na investigação em Linguística Aplicada, compreender as práticas discursivas construídas na esfera escolar. Vale ressaltar que Amorim (2004, 2006) já operara com esse conceito no domínio das Ciências Humanas, especificamente no âmbito da produção do conhecimento. Também merecem destaque as incursões de Smolka (2005) sobre cronotopo e sua distinção dos conceitos de contexto e situação que teria sérias repercussões na pesquisa

em Ciências Humanas. Reportamo-nos, ainda, ao artigo de Oliveira (2009) que, tomando por base o conceito de cronotopo e a perspectiva histórica do trabalho de Saviani (2002), propõe-se a discutir como discursos educacionais são materializados na linguagem dos educadores e como a ideologia de diferentes tempos e espaços pode ser notada em suas falas. Portanto, não lançamos a primeira palavra sobre esse tema que se nos apresenta já valorado por diferentes entoações e usos.

Assim, a concepção bakhtiniana não tem se limitado à esfera literária e, produtivamente, se opera com ela em outras esferas e como o próprio Bakhtin (1990, p. 223) ponderou sobre o cronotopo do encontro, este não se apresenta apenas na literatura, mas “[...] em outros campos da cultura, e também em diferentes esferas da vida e dos costumes da sociedade.” Nessa direção, os diferentes cronotopos do mundo da vida são matrizes e nutrizes dos cronotopos literários, como podemos ver na obra *O ateneu*, de Raul Pompeia, na qual o tempo/espaço escolar tradicional do século XIX, com suas tensões e conflitos, foi refratado para possibilitar a crítica aos valores sociais e educacionais da época. Isso para apenas dar um exemplo da intensa mobilidade dessas categorias.

A aplicabilidade ampla, não circunscrita ao estritamente literário, dessa categoria implica algumas responsabilidades como veremos a seguir.

Operar com esse conceito, advindo das abordagens do texto literário construídas por Bakhtin (1990) ao longo de sua obra, implica, necessariamente, pensar as relações tempo-espaço como constitutivas das interações e como construções de linguagem. Pensado dessa forma, o cronotopo, enquanto potencialmente histórico, não pode ser retirado das relações dialógicas e do axiológico sob o risco de se tornar apenas e tão-somente uma referência a um determinado espaço e a um tempo específico, concebidos como exteriores ao indivíduo, não constituintes e constitutivos do sujeito histórico em sua eventicidade como fora pensado por Bakhtin, como ele mesmo afirma: “em literatura, o processo de assimilação do tempo, do espaço, e do indivíduo histórico real que se revela neles, tem fluído complexa e intermitentemente” (BAKHTIN, 1990, p. 211). Assim, o homem se constitui como heterocronotópico, uma vez que diferentes imagens de si são relevadas nos diferentes cronotopos que lhes são constituintes e que são constituídos por ele. Corroboramos essa conclusão, com a seguinte assertiva:

A tese crucial de Bakhtin é que o tempo e o espaço variam em qualidades; diferentes atividades e representações sociais dessas atividades presumem diferentes tipos de tempo e espaço. Tempo e espaço não são, pois, meras abstrações “matemáticas” neutras. Ou, para ser exato, o conceito de tempo e espaço como abstração define, ele próprio, um cronótopo específico que difere de outros cronótopos. (MORSON & EMERSON, 2008, p. 384)

Podemos, então, afirmar que o homem se revela nas diferentes interações situadas espaço-temporalmente. Considerar a situação, o contexto, tem se mostrado como prerrogativa para os estudos que se dizem norteados por uma perspectiva sócio-histórica. No entanto, em várias dessas abordagens tem se pensado o contexto ou a situação como o entorno, o externo, o que estaria fora do sujeito ou do fenômeno em análise. Na perspectiva dialógica bakhtiniana, o sujeito constrói temporalidades e espacialidades e se constrói constitutivamente em relação a elas e por elas.

Com esse entendimento, consideramos a especificidade da esfera escolar e sua relação com os gêneros discursivos que circulam no mundo da vida. A partir daí, vemos a sala de aula como um cronotopo no qual se revelam posicionamentos, valores, tensões, relações dialógicas de vária natureza (institucionais, interpessoais, subjetivas) nos textos que ali se produzem ou que ali circulam para a leitura. Por que consideramos a sala de aula como um cronotopo específico? Pensando-a como construção cronotópica, a sala de aula é um espaço saturado de tempos: o que se mostra como lugar, visual e plasticamente estático, moldado para a imobilidade e o controle da multiplicidade dos ritmos, é, contrariamente, marcado pela heterogeneidade de tempos que se manifesta para além das quatro paredes (biblioteca, sala de vídeo, laboratório, cantinas, quadras de esporte, pátios etc.).

A fim de discorrermos sobre essa heterogeneidade temporal, nos voltamos para a representação do tempo na antiguidade: os gregos o representavam a partir de três imagens: *Chronos*, *Aiôn* e *Kairós*.

Chronos representava o tempo medido, a ordem cronológica dos eventos, o estancamento, o limite, a linearidade. *Aiôn* é o acaso, o jogo, a brincadeira, relaciona-se à intensidade do tempo da vida do sujeito, é uma duração, um tempo não medido em números: assim, enquanto *Chronos* é limite; *Aiôn* é duração. *Kairós*, por sua vez, significa me-

dida, proporção, temporada, oportunidade. Mesmo que *Chronos* tenha se consolidado como o representante do tempo, aquele medido em relógio e em outros instrumentos, tal fenômeno nos chega marcado pela heterogeneidade: os eventos da vida seguem ritmos diferentes e construções cronotópicas singulares: os cinquenta minutos de uma aula, considerando-se todas as variáveis que determinam essa aula, apresenta ritmo e duração distintos dos cinquenta minutos de uma boa conversa com um amigo íntimo no pátio da escola. O tempo escolar medido pelo currículo determina não apenas a duração das aulas, mas a entrada dos conteúdos, a duração dos níveis de ensino, o tempo do trabalho e do relaxamento dos corpos. No chão da escola, *Chronos*, o tempo oficial e linear, precisa conviver com o tempo subjetivo (*Aiôn*) dos alunos marcado pelos seus desejos, pelos seus jogos, pela intensidade de sua vida e pela insubordinação à voracidade de *Chronos*. Na escola, também se encontra o tempo da oportunidade (*Kairós*), do momento propício para a aprendizagem e para o aproveitamento desse tempo para trabalhar a criatividade, a construção do conhecimento com os alunos.

Pensar o tempo nessa perspectiva rompe com a visão de um tempo linear e homogêneo que reduz o espaço a simples entorno ou contexto desprovidos de uma visão cronotópica. “Ver o tempo no espaço”, “ler o tempo na totalidade espacial do mundo”, para Bakhtin (1990), é compreender o espaço como evento, não como um “plano de fundo” para os acontecimentos:

Essa alfabetização temporal, como poderíamos chamá-la, implica ver em objetos ou instituições aparentemente estáticos a atividade “congelada” do passado e tudo quanto ainda “pulsa” no presente. [...] Num mundo aparentemente estático, as forças ativas estão sempre moldando a ação. (MORSON & EMERSON, 2008, p. 433)

Essa visão cronotópica da sala de aula coaduna-se com uma visão de linguagem que considera o sujeito como ser de linguagem, histórico, inacabado e constituído na relação com o outro.

[...] os teóricos do círculo de Bakhtin vão propor o estudo da linguagem humana, enquanto uma atividade cognitiva, orientada para a ação comunicativa, através de sua manifestação nas diversas línguas, não mais concebida apenas como forma. E, ao tomar como

foco de seus estudos o universo dos signos verbais, a orientação para o outro e o diálogo entre consciências estabelecem, como elementos indispensáveis aos estudos da linguagem, de um lado, as relações entre enunciado e realidade, de outro aquelas entre o enunciado, seu produtor e seus interlocutores. (OLIVEIRA, 2005, p. 3)

Corroborando essa orientação, pensamos o aluno como ser de linguagem e leitor do mundo, pois lida, necessariamente, com textos nas diferentes interações no mundo da vida, mesmo antes de entrar na sala de aula. Geraldi (2010), ao discutir a aula como acontecimento, propõe a existência do triângulo: professor/aluno/herança cultural. Dessa forma, ao professor não cabe ter “todas as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a de sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como alguém que também já tem um vivido para transformar o vivido em pergunta” (p. 17). Considerar o vivido é perceber os diferentes tempos que constituem/são constituídos no cronotopo da sala de aula, ou seja,

O crescimento individual é moldado decisivamente, mas não totalmente, pela história e pelas forças sociais, que não são um mero plano de fundo. [...] Ao mesmo tempo, os indivíduos não são, em sentido algum, redutíveis a “produtos de sua época”; conservam a capacidade de surpreender, e esse tipo de surpresa é, na verdade, o que em última análise faz a mudança histórica. (MORSON & EMERSON, 2008, p. 444)

GÊNEROS DISCURSIVOS, CRONOTOPO E SALA DE AULA: QUANDO O MUNDO DA VIDA E O MUNDO DA ESCOLA SE ENCONTRAM

Conceber a sala de aula de língua a partir dessa visão implica considerar que as práticas de leitura e de escrita que aí são gestadas não se dão em um vazio, em um vácuo de tempo e de espaço, mas que o tempo-espaço escolar é singularmente construído e marcado para essas atividades. Escrever e ler na escola (não para a escola) pressupõem um tempo e espaço controlado por *Chronos*. No entanto, a orientação dessas práticas precisa considerar, também, sob o risco de serem apenas “tarefas a serem realizadas”, o tempo *Aión* daqueles que desejamos formar leitores e escritores para o mundo da vida. Tal visão implica

considerar os diferentes cronotopos em que os gêneros discursivos são produzidos, re-produzidos, recebidos e sua mobilidade em tempos e espaços diversos e que tais variáveis precisam ser observadas ao se fazer a abordagem dos gêneros na sala de aula a fim de serem lidos e/ou trabalhados como organizadores das atividades de leitura e de escrita. Nessa perspectiva, essas atividades devem lidar, necessariamente, com os cronotopos do autor do texto e de seus leitores. O aluno autor/leitor e seu cronotopo fazem com que os textos não sejam apenas uma manifestação linguística, mas enunciados de um sujeito posicionado no mundo. Como afirma Bakhtin em suas notas de aula:

Afinal, a linguagem tem um efeito poderoso sobre os processos do pensamento da pessoa que o gera. O pensamento criativo, original e exploratório que está em contato com a riqueza e a complexidade da vida não pode se desenvolver em um substrato constituído de formas despersonalizadas, clichê, linguagem abstrata e livresca.⁵ (BAKHTIN, 2004, p. 13)

Por sua vez, ao ler textos, o aluno o faz a partir de um cronotopo que singulariza a recepção, visto que

os leitores podem “encerrar a obra dentro da época dessa obra” tentando ver apenas o cronótopo dos leitores originais e ostensivamente passivos; ou seja, podem tentar envolver-se em pura empatia e renunciar o máximo possível à sua exterioridade. Ou, ainda menos proveitoso, os leitores podem “modernizar e distorcer” a obra suprimindo diferenças cronotópicas da maneira oposta, vendo apenas o seu cronotópo. Finalmente, podem tirar vantagens máximas das diferenças e de sua exterioridade por um ato de compreensão criadora que é, verdadeiramente e no melhor sentido, dialógica. (MORSON & EMERSON, 2008, p. 445)

Dizendo de outro modo, uma compreensão responsiva ativa que não apenas repete o pensamento alheio, mas que elabora resposta, qualquer que seja a sua forma (objeção, concordância, ressalva, contradição, afirmação...). Mas essa compreensão responsiva/ativa somente se realiza na lida com enunciados materializados em gêneros discursivos circulantes nas mais diferentes esferas de atuação humana.

Concordamos com Schneuwly & Dolz (2004) quando esses teóricos afirmam que a escola sempre lidou com gêneros, uma vez que toda comunicação se apresenta em formas de linguagens específicas. A complexidade da relação, nem sempre pacífica, da escola com os gêneros, se dá pelo fato de que os gêneros não funcionam ali tão-somente como instrumentos de comunicação, mas se tornam objetos de aprendizagem. Dizendo de outra forma:

O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do “como se”, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem. Podem-se distinguir, ao menos, três maneiras de abordar o ensino da escrita e da fala, todas tendo em comum o fato de colocarem de forma central o problema do gênero, como objeto, e as relações complexas que o ligam às práticas de referência. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 76).

O que os teóricos tematizam tem relação direta com as atuais discussões sobre o tratamento dado aos gêneros no cronotopo escolar. Haveria, pelo menos, três abordagens que ganham visibilidade: a primeira desconsidera o gênero como instrumento de comunicação, tomando-o apenas como uma forma linguística desprovido de qualquer relação com uma situação comunicativa autêntica. Uma segunda abordagem veria a escola como um lugar legítimo de comunicação e as diversas situações escolares seriam matrizes e nutrizas de produção e recepção de textos diversos: o gênero nasce dessas situações. Nessa abordagem, o gênero não é descrito, nem prescrito ou discutido como forma particular de texto. A escrita é naturalizada e o gênero também é naturalizado, pois não é visto como instrumento para a recriação ou a reinvenção. Por fim, a terceira considera que os gêneros podem entrar na escola da forma como funcionam nas práticas de linguagem como se houvesse um *continuum* absoluto entre o que é externo e interno à escola. Nessa visão, apaga-se a singularidade da escola e se procura criar situações autênticas de leitura e de escrita com objetivos claros para falar ou escrever. As práticas de sala de aula de leitura e de escrita procuram fazer com que o aluno “domine” o gênero tal qual ele se apresenta nas práticas de linguagem externas à escola.

A nossa proposta, vinculada à arquitetônica do pensamento bakhtiniano e do círculo, é a de que os gêneros discursivos podem orientar as práticas de leitura e de escrita em sala de aula, uma vez que, de um lado, estes são mediadores/matrizes/nutrizes de todas as nossas atividades de linguagem e, como tal, permitiriam a tão necessária relação entre o mundo da escola e o mundo da vida; de outro, ler e escrever nessa visão, seriam atividades responsivas a diferentes demandas e, portanto, situadas, posicionadas e significativas para os sujeitos nelas envolvidos.

CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

Em se concordando com o exposto acima, necessário se faz considerar a especificidade do cronotopo da sala de aula e as relações com a leitura e com a escrita ali produzidas. É inegável que a entrada da teoria dos gêneros discursivos nos documentos oficiais (PCN) representou ganhos ao procurar minimizar o espaço dado no ensino ao que se denomina tradicionalmente de gramática e a ânsia classificatória que ganha centralidade nos programas de Língua Portuguesa. No entanto, esse ensino pautado em uma tradição classificatória e no encantamento pela estrutura tem dado tratamento ao gênero semelhante àquele dado ao texto ao longo do tempo: pretexto para o ensino de gramática, modelo a ser copiado, estrutura inalterável, composição a ser dominada, tipo a ser classificado, rotulado e repetido pelos alunos.

Também é inegável que ao se tomar o gênero discursivo como instrumento para um trabalho em sala de aula com leitura e com escrita pode-se ressignificar tais saberes ao proporcionar ao aluno a lida com textos situados, autorais, históricos e representativos das diferentes interações no mundo da vida. Talvez seja mais informativo e produtivo para os alunos saberem o gênero, sua esfera de circulação, a intenção comunicativa que lhe é própria, as marcas de autoria, seu estilo, sua composição e temática mais recorrentes. Somente apontar para o aluno que é um “texto”, sem qualquer alusão a sua história, é lhe negar todas as informações necessárias para uma leitura/escrita situada e significativa. Ademais, informa-se mais o aluno ao se trabalhar com a escrita quando se solicita um gênero e se apresenta uma situação de produção,

mesmo encenada, do que “produza um texto” ou “escreva uma descrição”, enunciados por demais generalizantes e vagos.

Se o nosso ato ético em sala de aula nos responsabiliza com a formação de cidadãos letrados, conceber a escola como cronotopo singular onde se gestam as práticas de leitura e de escrita para o mundo da vida é o primeiro movimento para um ensino mais significativo para o aluno que, muitas vezes, não vê nenhum objetivo para ler e escrever na escola. Responder eticamente às atuais questões colocadas sobre as dificuldades generalizadas com a leitura e com a escrita por parte dos alunos, em qualquer nível de ensino, nos implica com um ensino responsivo à vida e aos sujeitos; um ensino de língua materna que não se apresente como enfoque de uma língua apresentada em recorte, em fragmento a ser classificado, rotulado à exaustão, mas um ensino de uma língua na qual esse sujeito se reconheça e reconheça cronotopicamente a voz do(s) outro(s).

THE CLASSROOM CHRONOTOPE AND DISCOURSE GENRES

ABSTRACT

The article aims to discuss the classroom as a specific chronotope where relationships are built from a constitutor and constituent time/space of the subjects. With this conception, we discuss the activities of reading and writing in the native language classroom, having the theoretical postulates of M. Bakhtin and the circle on discourse genres as reference.

KEY WORDS: chronotope, discourse genres, classroom.

NOTAS

- 1 Este texto constitui uma versão ampliada de trabalho apresentado no VI SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA – VI SELIMEL. Campina Grande, 4 a 7 de agosto de 2009.
- 2 O que se denomina *Círculo de Bakhtin* era composto por ele e um grupo de intelectuais, de vária formação, incluindo Matvei I. Kagan, Ivan I. Kanaev, Maria V. Yudina, Lev V. Pumpianski, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev que se dedicaram à compreensão do fenômeno da linguagem, de sujeito, de alteridade e de outros temas que se fizeram presentes ao longo do conjunto das obras do círculo.

- 3 O que se comprova com a leitura de seus primeiros escritos, principalmente, *Para uma filosofia do ato* (2010) no qual já se esboça a sua procura por compreender os atos singulares, os processos de sua realização que se presentificam na linguagem, na estética e na ética.
- 4 Medvedev (1994, p. 209). Tradução livre da autora para: “A su modo, cada género se orienta temáticamente hacia la vida, hacia sus sucesos, problemas, etcétera.”
- 5 Bakhtin (2004, p. 13). Tradução livre da autora para: “After all, language has a powerful effect on the thought processes of the person who generates it. Creative, original, exploratory thought that is in contact with the richness and complexity of life cannot develop on a substrate consisting of the forms of depersonalized, clichéd, abstract, bookish language [44].”

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2004.
- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: Brait, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos chaves*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. Dialogic Origin and Dialogic Pedagogy of Grammar. Stylistic in teaching russian language in secondary school. Translated by Lydia Razran Stone. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 42, n. 6, november-december, p. 12-49, 2004.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- GERALDI, J. W. Ler e escrever na escola e fora da escola. In: _____. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- MEDVEDEV, P. N. *El método formal en los estudios literarios: introducción crítica a una poética sociológica*. Madrid: Alianza Editorial, 1994.
- MORSON, G. S.; Emerson, C. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. São Paulo: Ed. USP, 2008.

- OLIVEIRA, M. B. F. Contribuições do círculo de Bakhtin ao ensino da língua materna. *Revista do GELNE* (UFC), Fortaleza, v. 4, n. 1 e 2, p. 135-138, 2005.
- OLIVEIRA, M. G. O professor e a pólis: cronotopos educacionais e inclusão social na escola. *Linguagem em (dis)curso*, v. 9, n. 2, p. 273-302, maio/ago., Palhoça-SC, 2009.
- ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: BONINI, A.; MOTA-ROTH, D.; MEURER, J. L. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.
- ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza do pensamento. In: LOPES, L. P. M. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-274.
- SAVIANI, D. Apresentação. In: GASPARIN, J. L. *Uma didática para pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- SCHENUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; Congresso Internacional Linguagem e Interação. III Colóquio Nacional de Filosofia da Linguagem: Linguagem e Interação, (22/8/2005 a 26/8/2005), Vale do Rio dos Sinos-RS, Brasil. Comunicação oral: *Contexto, situação, cronotopo: uma discussão de conceitos*.
- SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento de Bakhtin*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009.
- VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.