

CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS BAKHTINIANOS PARA A CONFIGURAÇÃO DA AULA DE PORTUGUÊS

MARIA NILVA PEREIRA*

ESTER MARIA DE FIGUEIREDO SOUZA**

RESUMO

Este artigo mobiliza conceitos da teoria dialógica da linguagem provenientes do Círculo Linguístico de Bakhtin, quais sejam: a “palavra”, o “enunciado”, os “gêneros do discurso”, o “cronótopo” e a “interação verbal”. Estes são explicitados concebendo a sala de aula como uma instituição social e a aula como um gênero discursivo, intercalado por outros gêneros. Aplicam-se tais conceitos a cenários naturais da sala de aula, na delimitação da aula de português, revelando a constituição etnográfica do processo de interação verbal e identificando os cronótopos da aula. Conclui-se que a compreensão da aula, a partir de tais concepções, auxilia na formação de professores reflexivos, capazes de analisar e transformar sua prática, tornando mais significativo para si e para os alunos o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: aula, cronótopo, enunciado, gênero discursivo, interação.

1 INTRODUÇÃO

A sala de aula é um contexto cronotópico com planos de produção da linguagem, materialmente circundado, e definido pelo agir dos sujeitos, que, nesse espaço, se tipificam como aluno e professor. Com essa compreensão geral, dentre as disciplinas escolares, a de Língua

* Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. E-mail: mn_pereira@hotmail.com.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Pós-doutorado em Linguística pela Universidade de Brasília – UNB. Professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. E-mail: emfsouza@gmail.com.

portuguesa, como ensino de língua materna para falantes de português, apresenta uma especificidade que a difere das demais disciplinas, pois se ensina português para quem já fala a língua portuguesa. Qual português é esse que se ensina nas escolas, nesse recorte pedagógico da aula de português?

Corroboramos que a aula de português se caracteriza por uma particularidade que a difere das outras aulas, visto que a língua(gem) é aí objeto de estudo e instrumento por meio do qual se busca a apreensão de tal objeto (SOUZA, 2009). Sendo assim, consideramos pertinente analisá-la a partir das contribuições de um dos maiores estudiosos da linguagem do século XX, Mikhail Bakhtin. Com o intuito de recuperar alguns dos conceitos por ele abordados para a compreensão da Ciência da Linguagem como a concebe o teórico russo e o seu Círculo, grupo de estudos constituído pela heterogeneidade de formação teórica, mas que convergia para o interesse científico de enxergar a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo, e não apenas como um sistema autônomo. Podemos afirmar, a partir da visão do Círculo, que a produção languageira só se dá mediante a invenção dos sujeitos, pois a língua só existe em função do uso de seus enunciadoreis. Na sala de aula os modos de enunciar são o falar e o escrever, em práticas onde os atos de ensinar, aprender e empregar a linguagem acontecem por meio de distintos gêneros discursivos.

Desse modo, assumimos neste artigo que o gênero discursivo “aula de português” é constituído “pela” e “na” reelaboração de outros gêneros, daí a nossa exploração conceitual acerca da noção de “palavra”, “enunciado”, “gêneros do discurso”, “cronótopo” e “interação verbal”, a despeito de não nos aprofundarmos na análise de dados dos processos de interação professor-aluno-professor na sala de aula, visto a orientação deste artigo. Contudo, cada conceito é relacionado ao evento discursivo aula, mais especificamente à aula de português, com vistas a compreender melhor sua composição e favorecer a reflexão sobre a prática pedagógica e as práticas de ensino constitutivas da aula em tese, condição *sine qua non* para a sua transformação, vez que os gêneros e seus cronótopos são parte da ordem social e contribuem para assentar compreensões da dinâmica discursiva de ações e eventos de letramento na escola.

A partir do cronótopo aula de português ilustraremos a sua configuração como um gênero do discurso, conforme já afirmaram Souza (2003; 2012) e Cerutti-Rizzatti (2012), com provocações sobre a necessidade de o professor de português ser formado com base em conceitos da teoria dialógica da linguagem. Tal necessidade, a nosso ver, se deve ao fato de esse referencial permitir a configuração de uma didática de ensino da linguagem a partir de usos e produções de enunciados em gêneros do discurso, vindo a produzir a língua em contextos reais de interação verbal. Desse modo, aproxima-se do mundo cotidiano a realização da língua que se usa na escola.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Para esse estudo foi empreendida uma análise discursiva, a partir da seleção de conceitos bakhtinianos correntes no discurso didático, acerca da formação de professores de língua materna. Dentre esses conceitos, destacam-se a concepção da aula como um cronótopo, constituída por rotinas e rituais de ensino nos planos de produção das práticas de ensino da língua(gem), conforme já argumentou Souza (1996; 2003; 2012), a apropriação do enunciado como um todo discursivo encadeado de outros enunciados, para ampliar essa discursivização como contribuição teórica para a formação do professor de português.

A partir da leitura dos textos bakhtinianos, realizou-se uma reflexão sobre a composição da aula de português, inclusive a sua própria compreensão como um gênero do discurso, constituída de estilo, forma composicional e tema nos planos de realização da linguagem. A análise destaca a necessidade da apropriação, por parte do coletivo docente, de conceitos abordados na Linguística Aplicada como referências para a (re)atualização das práticas de ensino, dentre eles “palavra”, “enunciado”, “gêneros do discurso”, “cronótopo” e “interação verbal”, os quais desdobramos a seguir.

As considerações apresentadas fazem parte de um estudo mais amplo, que se constitui em pesquisa a ser desenvolvida em nível de mestrado acadêmico. Trata-se de pesquisa de natureza etnográfica, realizada em duas turmas de 2º ano do Ensino Médio, uma no turno matutino e outra no vespertino, com a mesma professora, em uma

escola da rede estadual de educação da Bahia, com o objetivo de investigar a aula de língua portuguesa, analisando o discurso didático nela produzido, a fim de determinar a importância desse discurso na tarefa de ensino e aprendizagem.

A provocação para tal pesquisa nasce da própria prática da pesquisadora, professora de português há aproximadamente vinte anos, que vem questionando o modo como se dá a interação na sala de aula de língua portuguesa, com o intuito de tornar mais efetivo o ato de ensinar e aprender.

3 ASPECTOS DA TEORIA BAKHTINIANA APLICADOS À AULA DE PORTUGUÊS

Passamos agora a abordar os conceitos do Círculo de Bakhtin que consideramos pertinentes para a configuração da aula e, especificamente, da aula de português. Para tanto, discutiremos, respeitando as limitações deste estudo, os conceitos acima anunciados.

3.1 A “PALAVRA” EM BAKHTIN

Já no primeiro capítulo de *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin [VOLOCHÍNOV] (2009) aborda o conceito de palavra e destaca várias de suas características, como o fato de ela ser um signo ideológico e, ao mesmo tempo, um signo neutro – vez que a mesma palavra pode ser carregada com funções ideológicas diferentes –, destaca a palavra como material por excelência do discurso interior, da consciência, assim como do discurso exterior, ou seja, de todos os atos de compreensão, de comunicação e de interpretação.

Considerando a importância da palavra, concebida nessa perspectiva, e atentando ainda para o fato de que nos propomos a caracterizar a aula de português – contexto em que utilizamos a palavra seja como objeto de estudo e ensino, seja como instrumento através do qual estudo e ensino se concretizam –, apresentamos, a seguir, de modo resumido, as considerações do filósofo russo acerca do tema.

A palavra, como a entende Bakhtin [VOLOCHÍNOV] (2009), é a um só tempo signo ideológico e neutro. Segundo o autor, o universo dos signos e o universo do ideológico mantêm entre si uma relação de

correspondência, ou seja, onde se encontra o signo também se encontra a ideologia, “[t]udo que é ideológico possui um valor semiótico” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2009, p. 33, grifo do autor). A palavra, porém, mais que os outros signos, está carregada de ideologia.

Segundo o autor, “[a] palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2009, p. 36, grifo do autor). No entanto, ainda segundo Bakhtin [VOLOCHÍNOV] (2009, p. 37), a palavra é também um signo neutro, vez que, ao contrário dos outros signos, que são criados por uma função ideológica precisa e permanecem inseparáveis dela, a palavra “pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa”.

O filósofo russo aborda também “o papel da palavra como *material semiótico da vida interior, da consciência* (discurso interior)” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2009, p. 37, grifo do autor), ressaltando que a consciência não poderia se desenvolver a não ser por meio de um material flexível como a palavra. No entanto, não é possível compreender tal fenômeno a partir dos conceitos usuais de palavra e de língua definidos pela Linguística e pela Filosofia da Linguagem não-sociológica. É necessário, afirma Bakhtin [VOLOCHÍNOV] (2009, p. 38), “fazer uma análise profunda e aguda da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência”.

E como “[a] palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2009, p. 38), está presente também na configuração da aula. Consideramos, com Souza (2009, p. 103), que a palavra compõe de forma especial a aula de português, uma vez que aí “a linguagem é objeto de ensino e instrumento” por meio do qual se apreende o próprio objeto.

O modo como o professor utiliza a palavra em contextos didáticos, na sala de aula, comunica de maneira mais ou menos eficaz os conteúdos de ensino e, ao mesmo tempo, auxilia a formar alunos usuários da palavra. As escolhas lexicais do professor, o vocabulário específico que

utiliza, o fato de explicar ou não os termos utilizados, tudo isso contribui para a formação do conhecimento linguístico dos alunos. De maneira semelhante, o franqueamento ou não da palavra aos alunos serve para ensinar-lhes a fazer uso desta: quando a palavra é franqueada aos alunos, em atividades programadas de comunicação oral, estes aprendem a utilizá-la de forma sistemática na comunicação de suas ideias, opiniões e conhecimentos construídos. Por outro lado, quando, por exemplo, a palavra é negada ao aluno que introduz um assunto alheio ao que se discute no momento, ou quando o estudante que conversa com o colega é chamado de volta à participação nas atividades da aula, os educandos têm a possibilidade tanto de entender que nem tudo pode ser dito em todos os lugares e situações como também de aprender a organizar suas falas de acordo com o ambiente em que se encontram.

3.2 O “ENUNCIADO”

Entendemos, com Bakhtin (2011, p. 261), que “[t]odos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, e que esse uso se dá

em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, preferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. 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, 2011, p. 261).

Ainda segundo o autor, além de estarem ligados de modo indissolúvel no conjunto do enunciado, esses três elementos que o compõem – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – “são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Podemos, então, conceber a aula como um enunciado concreto por meio do qual a língua entra na vida e a vida entra na língua, e cujo tema, estilo e construção composicional estão indissolúvelmente ligados no todo da aula e, ao mesmo tempo, encontram-se vinculados

ao campo dos discursos de transmissão de conhecimentos, do qual o discurso didático faz parte¹.

Uma das características mais importantes do enunciado, segundo Bakhtin, é a responsividade, que se observa seja em relação ao ouvinte, seja no que se refere ao falante. A responsividade, quanto ao ouvinte, é caracterizada pela simples compreensão de que, para o autor, é uma compreensão responsiva, uma vez que, ao compreender um enunciado, podemos concordar com ou discordar dele, podemos completá-lo, aplicá-lo, utilizá-lo. “Portanto, 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)” (BAKHTIN, 2011, p. 272). Com relação ao falante, podemos falar também em responsividade, visto que este

não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). *Cada enunciado é um elo da corrente complexamente organizada de outros enunciados* (BAKHTIN, 2011, p. 272, grifo nosso).

Assim, todo enunciado é uma espécie de resposta a todos os outros enunciados já proferidos, seja porque retoma seu tema, ratificando-os ou polemizando com eles, seja porque é impossível falar de algo absolutamente novo, nomear pela primeira vez os objetos do mundo exterior ou interior. Tudo o que existe já foi nomeado de alguma forma e nossos enunciados respondem ao que está posto.

Transpondo esses conceitos para o campo da configuração da aula, destacamos o fato de que esta se relaciona a outras aulas – precedentes e subsequentes –, seja no que se refere ao tema, que retoma e/ou antecipa, seja com relação ao estilo e à sua construção composicional. Podemos parafrasear o filósofo russo, afirmando que cada aula é um elo da corrente complexamente organizada de outras aulas.

A fim de especificar mais claramente a composição do enunciado e a concepção da aula como enunciado concreto, citamos ainda Bakhtin

(2011, p. 265), para quem todo enunciado, oral e escrito, em qualquer campo da comunicação discursiva, é individual, e pode, portanto, refletir a individualidade do falante, ressaltando, porém, que nem todos são igualmente adequados a tal manifestação da individualidade.

Em consonância com Matencio (2001), entendemos a aula como um evento intermediário entre o ritual e o espontâneo, e, em sintonia com Souza (1996, 2003, 2012), percebemos que, de um lado, há a presença das dimensões rotineiras e rituais da aula, e, de outro, ações e reações diversificadas do sujeito investido da função social de professor em relação aos alunos. Como exemplo, citamos pesquisa realizada por Cajal (2003, p. 126), em duas classes de pré-escola, com o intuito de “compreender os modos de fala praticados em sala de aula”, especificamente, como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos. A pesquisadora observa que as duas professoras regentes das duas classes de pré-escola observadas reagem de modo semelhante, atendendo sempre e prontamente ao que ela chama de “conversas ou falas escolares” (CAJAL, 2003, p. 139), ou seja, aquelas que se relacionam com as atividades desenvolvidas na sala de aula. No entanto, quando se trata de “conversas ou falas não escolares” (CAJAL, 2003, p. 139), isto é, as relacionadas aos fatos da vida pessoal das crianças, as professoras reagem diferentemente: uma delas tende a admitir as conversas não escolares, a participar delas, a alongar a conversa, proporcionando à criança a possibilidade de exercitar sua linguagem numa conversa com um adulto; a outra, por sua vez, não costuma incentivar as conversas não escolares, o que, segundo a autora, leva as crianças dessa sala a aprenderem que não podem tomar o turno de fala para qualquer conversa. Assim, nas palavras de Cajal (2003, p. 155), “[a] sala de cada professora se constitui em um agenciamento semiótico único, fervilhante de ações languageiras miúdas que, compartilhadas, estruturam a vida ali existente, o ser-estar-junto”.

Em vista disso, entendemos a aula como um enunciado concreto, que se relaciona de forma responsiva a outros enunciados do mesmo tipo (ou seja, outras aulas), evento intermediário entre o ritual e o espontâneo, que obedece a rotinas e rituais, sem, contudo, deixar de refletir, ainda que parcialmente, a individualidade do falante, tanto na função social de professor, quanto na de aluno.

3.3 Os “GÊNEROS DO DISCURSO”

Após abordar os conceitos de palavra e de enunciado, aproximamo-nos dos gêneros do discurso, terceiro aspecto da teoria bakhtiniana que nos propomos a analisar nesse texto, com vistas a caracterizar a aula de língua portuguesa. Consideramos importante a abordagem desse conceito, seja porque, como se verá a seguir, caracterizamos a aula como um gênero do discurso, seja porque o ensino de português, nos últimos anos, tem se pautado no desenvolvimento de atividades pedagógicas centradas nos gêneros do discurso. Defendemos a importância de tratar, no contexto das aulas de línguas – materna e estrangeira –, os mais variados gêneros do discurso, uma vez que não nos comunicamos por palavras e frases, mas por gêneros do discurso, tanto na comunicação cotidiana e informal, tanto em situações formais de comunicação quanto em comunicações científicas, artísticas, religiosas, políticas etc.

Para Bakhtin o conceito de gêneros do discurso está inter-relacionado ao de enunciado, uma vez que o autor define os gêneros como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (BAKHTIN, 2011, p. 262, grifo do autor), e afirma que cada esfera de utilização da língua elabora seus enunciados relativamente estáveis, aos quais chamamos gêneros do discurso. Em seguida, afirma a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso, da qual advém a dificuldade em definir a natureza geral do enunciado, e destaca a classificação dos gêneros discursivos como primários e secundários. Os gêneros primários, ditos “simples”, abrangem as comunicações da vida cotidiana, enquanto os secundários, que ele define como “complexos”, figuram em circunstâncias de comunicação cultural mais complexa e preponderantemente escrita, como uma comunicação artística, científica ou sociopolítica. Os gêneros secundários podem absorver, no seu interior, gêneros primários, como, por exemplo, uma réplica de um diálogo cotidiano inserida num romance. Nesse caso, o gênero primário se transforma, perdendo sua relação com a realidade existente e ganhando significado apenas dentro do gênero secundário, ou seja, considerando o exemplo citado, a réplica do diálogo cotidiano só se integra à realidade por meio do romance concebido como fenômeno da vida artístico-literária, e não da vida cotidiana.

A partir dessa primeira abordagem do gênero, já podemos classificar a aula como um gênero do discurso complexo, portanto, secundário, que se manifesta tanto de forma escrita quanto oral. Exemplos de suas manifestações escritas podem ser os manuais didáticos, enquanto um exemplo de sua manifestação oral é a interação na sala de aula. Tal interação, embora materializada como um enunciado oral, aproxima-se/deve aproximar-se mais da escrita que da fala, devido o caráter formal da linguagem utilizada na sua produção.

Além desse seu caráter mais próximo da escrita que da fala, outro aspecto a caracterizar a aula como um gênero do discurso secundário é o fato de que, por meio dela, se realiza uma comunicação científica, se considerarmos, como Matencio (2001), o discurso didático como um subconjunto dos discursos de transmissão de conhecimentos.

Para Bakhtin (2011, p. 265), “[t]odo estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso”. Segundo ele, todo enunciado, seja oral ou escrito, primário ou secundário, e pertencente a qualquer campo da comunicação discursiva, é um enunciado individual, e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), ou seja, pode ter estilo individual. “Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual” (BAKHTIN, 2011, p. 265). Para ele, os gêneros mais favoráveis a tal expressão da individualidade são os da literatura de ficção, enquanto os menos propícios a isso são os gêneros que necessitam de uma forma padronizada. E acrescenta:

Na imensa maioria dos gêneros discursivos (exceto nos artístico-literários), o estilo individual não faz parte do plano do enunciado, não serve como um objetivo seu mas é, por assim dizer, um epifenômeno do enunciado, seu produto complementar. Em diferentes gêneros podem revelar-se diferentes camadas e aspectos de uma personalidade individual (BAKHTIN, 2011, p. 265-266).

Na aula, como evento intermediário entre o ritual e o espontâneo, e como gênero do discurso secundário em que há atividades rotineiras

e rituais, revelam-se também aspectos do estilo individual. Como para a materialidade dos diferentes gêneros é necessário, pelo menos, dois interactantes, e como cada sujeito imprime no seu agir aspectos de sua personalidade individual, o gênero aula recebe tais influências, que contribuem para caracterizar o seu estilo e fazer de cada aula um evento único e irrepetível.

Como afirmamos anteriormente, não nos comunicamos por meio de palavras ou frases, mas por intermédio dos gêneros do discurso. Sendo assim, é indispensável que nos apropriemos dos gêneros necessários à comunicação dentro das diversas esferas da atividade humana. Em vista disso, nos últimos anos, a organização do ensino de português vem sendo pautada a partir da seleção de gêneros discursivos. Tanto os documentos oficiais (como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN), quanto pesquisadores que se debruçam sobre as questões da sala de aula, afirmam a importância de expor os alunos a uma grande variedade de gêneros, dando-lhes a oportunidade de interagir, seja oralmente, seja por escrito, assim como por meio da recepção e produção de uma grande variedade de gêneros (HORNBERGER, 2001, p. 49).

No desenvolvimento das atividades de estudo dos diversos gêneros, há que se considerar o que afirma Bakhtin (2011, p. 262, grifo do autor), ao definir os gêneros como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”, ou seja, no trabalho com os gêneros discursivos o professor deve deixar claro que não há uma fórmula fixa e pronta a ser seguida na produção dos gêneros, mas, em vez disso, ressaltar os aspectos que compõem o gênero em estudo: seu estilo verbal, seu conteúdo temático e sua forma composicional, enfatizando o fato de que esses aspectos se organizam sempre de modo novo, levando em consideração também os aspectos da personalidade individual dos interactantes no momento da produção. Ressaltamos que, para a produção dos gêneros, são fundamentais ambos os interactantes, e não apenas o falante (ou quem escreve), uma vez que, ao organizar o próprio discurso, seja oral ou escrito, o autor leva em consideração as possíveis respostas de seu interlocutor, caracterizando o que Bakhtin chama de “contrapalavras” (BAKHTIN, 2011; GERALDI, 2002).

Concordamos com Kleiman (2006, p. 33) quando afirma que, no trabalho com os gêneros, deve-se “adotar a prática social como

ponto de partida do trabalho escolar”, a fim de mobilizar gêneros de diversas instituições e desenvolver no aluno as competências que lhe possibilitarão assumir o papel de sujeito produtor de conhecimento. Ao contrário, priorizar as atividades de análise do gênero poderá ter como resultado “mais um conjunto de descrições metalinguísticas” (ou metatextuais) a ser aprendido. Nas palavras da autora, “a diferença nos dois enfoques equivale à diferença existente entre, de um lado, saber conhecer os mapas (conhecimento do gênero) e, de outro, consultar o mapa para ir, de fato a um lugar (prática social)” (KLEIMAN, 2006, p. 33).

Além das diferentes camadas e facetas da personalidade individual, como já citado, contribuem também para a caracterização do estilo na aula, e para a sua configuração geral, aspectos relacionados ao ambiente sócio-histórico de sua realização, como veremos a seguir.

3.4 O “CRONÓTOPO”

Esses aspectos que se relacionam ao ambiente sócio-histórico da realização da aula são decisivos para a sua caracterização como gênero do discurso e enunciado, pois o evento aula, como todos os eventos da vida social, não se dá num vácuo de tempo e espaço, mas em situação bem concreta, situada e datada historicamente. Em vista disso é que destacamos a importância de analisar o conceito bakhtiniano de cronótopo e aplicá-lo ao trabalho de caracterizar a aula de língua portuguesa.

Bakhtin (1998, p. 211) define o conceito de cronótopo, que significa o espaço-tempo, como “[a] interligação fundamental das relações temporais e espaciais”, conceito que utilizou para analisar o romance antigo. O termo é empregado nas ciências matemáticas e foi introduzido e fundamentado com base na teoria da relatividade de Einstein, de onde Bakhtin afirma tê-lo tirado, transportando-o, daí, para a esfera da crítica literária, como uma “quase metáfora” (BAKHTIN, 1998, p. 211). Segundo o autor, o cronótopo possui um significado fundamental para os gêneros em literatura, afirmando que o gênero e suas variedades são determinadas exatamente por

ele, e que na literatura o princípio condutor do cronótopo é o tempo (BAKHTIN, 1998, p. 223).

O autor aborda os vários motivos “cronotópicos por natureza” (BAKHTIN, 1998, p. 222), os quais constituem os enredos dos romances, destacando como o mais importante o motivo do encontro. A este se relacionam outros motivos, como “a *separação*, a *fuga*, o *reencontro*, a *perda*, o *casamento*, etc., que são semelhantes pela unidade das definições espaço-temporais ao motivo do encontro” (BAKHTIN, 1998, p. 223, grifo do autor). Esse pode servir de lente, por meio da qual podemos observar várias esferas da vida cultural, como afirma o próprio autor:

O motivo do encontro é um dos mais universais não só na literatura (é difícil deparar com uma obra onde esse motivo absolutamente não exista), mas *em outros campos da cultura, e também em diferentes esferas da vida e dos costumes da sociedade*. No campo científico e técnico, onde impera o pensamento puramente conceitual, não se encontram os motivos como tais, mas sim o conceito de contato, que é seu equivalente (até certo ponto) (BAKHTIN, 1998, p. 223, ênfase acrescida).

Portanto, a partir do que afirma o próprio Bakhtin sobre a utilidade desse conceito na compreensão de outras esferas da cultura, da vida e dos costumes, assim como observando as pesquisas de outros estudiosos, como Oliveira (2009) e Casado Alves (2012), transpomos o conceito de cronótopo para a esfera educacional, relacionando-o com a interação em sala de aula.

É, pois, possível analisar tal interação considerando os componentes do espaço-tempo não somente como um contexto, um entorno onde se dá a interação; mas, a partir da “indissolubilidade de espaço e de tempo” (BAKHTIN, 1998, p. 211), sublinhada por Bakhtin, o cronótopo da sala de aula ganha novo realce, tempo e espaço como constituídos-por e constituintes-dos sujeitos que aí interagem.

Como afirma Casado Alves (2012, p. 316),

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.

3.4.1 O CRONÓTOPO DA ESCOLA: ESPAÇO-TEMPO DE “FORMAÇÃO HUMANA”

A escola, como primeira instituição a que crianças e jovens são introduzidos depois da família, é o espaço-tempo que, com a família, co-labora na formação humana dos que aí chegam para serem educados. Segundo Larrosa (2013)², a escola acolhe as crianças do ponto de vista da igualdade, isto é, faz com que a criança vire “aluno”. “Assim, Luisinho já não é Luisinho, na escola Luisinho é aluno, qualquer um, um a mais, um entre outros” (LARROSA, 2013). Consideramos pertinente retomar, aqui, a etimologia do termo aluno, que, segundo o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, de Antenor Nascentes (1955, p. 23), provém do latim “*alumni*, criança que se dá para criar”, o que, diga-se de passagem, não abona a falsa etimologia, que circula até mesmo por meios que se querem bem informados (por uma questão de ética não citamos nenhum desses), segundo a qual a palavra aluno viria do latim *a-*, prefixo negativo, que significa “sem”, acrescido de *lumem*, “lume”, “luz”, resultando o termo aluno como “sem lume, sem luz”. Uma simples consulta a qualquer bom dicionário resolve a questão, mas, infelizmente, as histórias fantasiosas que se fazem passar por verdadeiras ganham adeptos com facilidade.

Retomando nossa argumentação, entendemos o cronótopo da escola como o espaço-tempo em que a criança se torna aluno, ou seja, alguém que foi dado para criar, para se alimentar, para se formar. A escola, cronótopo por excelência da palavra, é aquela com a qual

o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. E o método que lhe propicia essa aprendizagem comensura-se ao homem todo, e seus princípios fundam toda pedagogia, desde a alfabetização até os mais altos níveis do labor universitário.

A educação reproduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do

homem. Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana. *A pedagogia é antropologia* (FIORI, 1987, p. 13, grifo nosso).

É, pois, por meio da palavra que o homem se faz homem e, no mesmo movimento dialético, faz o mundo, que não é uma realidade dada, mas um construto humano. Como afirma Larrosa (2013), não existe uma coisa que possamos chamar de mundo, mas sim diferentes formas de fazê-lo. Então, qual seria a maneira escolar de fazer mundo? Não pode certamente ser uma maneira econômica: o mundo para a economia é uma matéria-prima, uma mercadoria, um recurso, ao passo que o mundo para a escola existe do ponto de vista da sua transmissão, existe para ser transmitido, isto é, para se colocar à disposição de todos. Desse modo, o cronótopo escolar como espaço-tempo de formação humana é onde e quando a infância, tornada aluno, aprende a dizer a sua palavra, assumindo responsavelmente sua missão de homem e, com a palavra, “constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o” (FIORI, 1987, p. 13).

3.4.2 O CRONÓTOPO DA ESCOLA: ESPAÇO-TEMPO DE “APRENDIZAGEM”

A escola é o espaço-tempo separado, criado para que a criança, a qual se torna aluno nesse cronótopo, tenha um tempo livre do trabalho para se ocupar do comum, ou seja, um tempo livre público (LARROSA, 2013). Esse tempo livre público, no espaço público que é a escola, será utilizado para que os sujeitos que aí interagem se ocupem do que é público, ou seja, do que é de todos. O que aí se aprende, além da formação humana de que nos ocupamos acima, é o conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade, e de que a escola se faz não somente guardiã, mas principalmente portadora, entendendo, aqui, “portador” como “que ou aquele que conduz ou leva alguma coisa”, que é “encarregado de apresentar algo a alguém” (DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA).

Essa concepção da escola como portadora do conhecimento dialoga com uma imagem apresentada por Larrosa (2013), segundo a qual a escola é uma sala de aula conectada a uma biblioteca. E o professor é alguém que transporta coisas de uma à outra, alguém que leva livros

da biblioteca para a sala de aula e que leva alunos da sala de aula para a biblioteca. Segundo essa visão, o professor ainda teria algo do pedagogo, “do grego *paidagogós*, o escravo que conduzia (ágo) os meninos (*paidés*) à escola” (NASCENTES, 1955, p. 387). O professor, então, é alguém que produz movimento, que transporta coisas: ele vai para a sala de aula carregado de livros e vai para a biblioteca carregado de alunos.

Para além dessa função de transportador do professor, a diferença fundamental entre esse dois cronótopos é que a biblioteca é lugar da leitura silenciosa e a sala de aula é o lugar da leitura pública. Essa é uma diferença fundamental, porque no dizer de Larrosa (2013), a sala de aula é necessária e a biblioteca não basta. Se a biblioteca bastasse, se ensinasse às crianças como manejar os computadores, como se conectar ao mundo, como acessar as informações etc., então a sala de aula já não seria necessária. Se, porém, a sala de aula é necessária, é justamente porque conserva esse seu caráter público, sem o qual não seria absolutamente necessária. O pesquisador espanhol argumenta que a sala de aula está desaparecendo a toda velocidade, justamente porque está perdendo esse seu caráter público, está cada vez mais procurando atender a interesses particulares, seja da família, seja do mundo do trabalho.

É importante ressaltar que o que faz da sala de aula um espaço público, além da dicotomia “escola pública *versus* escola privada”, é o caráter público do objeto de ensino e aprendizagem, construto cultural da humanidade, e que serve para uso de todos, da coletividade. É nesse sentido que se compreende a afirmação de Larrosa, segundo a qual a sala de aula está perdendo o seu caráter público: o que aí se ensina e se aprende, segundo o autor, não serve ao interesse de todos, mas de alguns.

Sendo assim, compreendemos a escola como o espaço-tempo adequado para a aprendizagem, que se dará como resultado da interação entre os sujeitos aí constituídos, nos papéis interacionais de professor e de aluno.

3.4.3 O CRONÓTOPO DA ESCOLA: ESPAÇO-TEMPO DE “CONSTRUÇÃO DO SUJEITO”

Além de ser o espaço-tempo de formação humana e de aprendizagem, a escola é também o cronótopo da construção do sujeito.

Como afirmamos anteriormente, a escola é a primeira instituição, depois da família, na qual as crianças são introduzidas e é aí, nessa instituição pública, a primeira que as crianças e jovens conhecem depois da família (instituição privada), que se fará a passagem do privado para o público, ou seja, que a criança se constrói sujeito e aprende a ser cidadão.

É ainda a escola o cronótopo da construção do sujeito do discurso: no espaço-tempo escolar, a criança se torna aluno e aprende a interagir por meio da utilização de gêneros do discurso secundários, diferentes daqueles que aprendeu na esfera familiar (gêneros primários), mais adequados para a interação no campo da cultura, das artes, das ciências.

3.5 A “INTERAÇÃO VERBAL”

Como afirmamos anteriormente, a aula não se realiza num vácuo de tempo e de espaço, mas é o resultado da interação verbal de sujeitos sócio-historicamente definidos. Todo enunciado é o resultado da interação de, pelo menos, dois sujeitos, mas vale dizer, ainda, que, mesmo que o sujeito se exprima, supostamente, para o mundo, ou para ninguém, em especial, o enunciado produzido se relacionará com o meio social concreto em que vive tal sujeito. De forma semelhante, a aula também é o resultado da interação de dois sujeitos socialmente determinados – o sujeito professor e o sujeito aluno –, e daí deriva, a nosso ver, a importância de se pensar como se caracteriza a interação verbal, ou seja, compreender como se dá a interação verbal em geral e a interação verbal no ambiente aula em particular é fator determinante para a compreensão da aula e, no nosso caso específico, da aula de português.

Ao discorrer sobre a interação verbal, Bakhtin [VOLOCHÍNOV] (2009) afirma que a enunciação é sempre

o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2009, p. 116, grifo do autor).

Desse modo, o enunciado variará de acordo com a pessoa do interlocutor, ou seja, se se trata de alguém do mesmo grupo social, se é hierarquicamente superior ou inferior, se se liga ao locutor por laços de amizade ou parentesco etc. Ainda que tenhamos a pretensão de nos dirigir a qualquer pessoa de maneira generalizada, nós o faremos a partir do ponto de vista do nosso horizonte social, como afirma o autor: “[s]e algumas vezes temos a pretensão de pensar e de exprimir-nos *urbi et orbi*, na realidade é claro que vemos ‘a cidade e o mundo’ através do prisma do meio social concreto que nos engloba” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2009, p. 116).

Consideramos oportuno, para o fim a que nos propomos, destacar uma afirmação bem conhecida, e exaustivamente repetida, do filósofo russo acerca dessa realidade da interação verbal. Diz ele: “[n]a realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2009, p. 117, grifo do autor). Também muito conhecida é a metáfora de que ele se utiliza para sublinhar a importância da interação verbal, ao afirmar que a palavra é como uma ponte lançada entre eu e o outro, ponte que numa extremidade se apoia em mim e, na outra, no meu interlocutor.

Por meio de uma argumentação sempre mais contundente, o autor chega ao ponto nevrálgico de sua enunciação ao afirmar que a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua, a sua verdadeira substância, acrescentando que a palavra “diálogo” pode ser compreendida num sentido amplo, referindo-se não somente à comunicação em voz alta de duas pessoas postas face a face, mas a toda e qualquer comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2009, p. 127).

Olhamos, então, com esses óculos, para a interação na sala de aula de língua portuguesa a fim de caracterizá-la a partir desses conceitos aqui retomados. Assim, podemos afirmar, em primeiro lugar, que o enunciado oral que compõe a aula é o resultado da interação dos sujeitos socialmente organizados e instituídos nos papéis sociais de professor e aluno. Se, como afirma Bakhtin, a palavra se dirige a um interlocutor, e é função desse interlocutor, então a palavra/os enunciados

do professor se dirigem aos alunos (e os destes, ao professor e colegas), e variam/devem variar a depender de quem sejam esses alunos. Desse modo, cada aula é um acontecimento definido pelos sujeitos sociais em interação.

Em segundo lugar, entendemos a interação na sala de aula como uma interação assimétrica em que cabe ao professor definir explícita ou implicitamente a “gramática interacional” (CAJAL, 2003, p. 132) que subjaz às conversações materializadas no ambiente da sala de aula. Segundo Cajal, “em sala de aula o aluno convive com dois interlocutores: o professor – interlocutor oficialmente constituído – e os colegas – interlocutores constituídos no desenvolvimento das atividades pedagógicas” (CAJAL, 2003, p. 139). Daí resulta, inclusive, a diversidade dos enunciados dos alunos, quer se dirijam ao professor, quer o façam aos colegas, ou seja, a interação professor-aluno apresentando-se como assimétrica, e a interação aluno-aluno como, preferencialmente, simétrica.

Matencio (2001) também ressalta a importância do aspecto sociointeracional na dinâmica da sala de aula ao afirmar que:

a organização de uma aula inclui *dimensões cognitivas e socio-institucionais* – ligadas tanto ao *conhecimento sobre o objeto de estudo e o saber fazer* como ao *conhecimento sobre esse tipo de interação e o saber dizer* – que orientam efetivamente o processo de planejamento e execução textual (MATENCIO, 2001, p. 81-82, grifo nosso).

Ou seja, segundo a autora, no planejamento e na execução do enunciado da aula há que se considerar o seu tema, ou seja, o “objeto de estudo”, a “dimensão cognitiva”, assim como o que se deve saber sobre esse tipo de interação, isto é, o que a autora define como “o saber dizer”, a “dimensão socioinstitucional”.

Citando Dabène *et al.* (1990), Matencio (2001, p. 91) destaca as três funções principais do professor, a saber, as funções de “informador”, “animador” e “avaliador”, uma vez que, no decorrer da aula, o professor informa os alunos acerca do objeto de estudo, anima a interação, tratando de direcioná-la e mantê-la em movimento, e avalia a participação e produção dos alunos. Em seguida, afirma que professor

e aluno possuem intenções, funções e relações de lugares e papéis complementares, o que faz dos alunos também, em certo sentido, informadores, animadores e avaliadores. Vale dizer, “as intervenções realizadas pelos alunos podem ser classificadas como visando informar ao professor o que sabem, dar continuidade à interação e manifestar-se quanto ao que é dito/estudado, o que ocorre por intermédio de suas perguntas e de suas respostas” (MATENCIO, 2001, p. 91).

4 A AULA DE PORTUGUÊS NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS

Como afirmamos nas seções anteriores, consideramos de fundamental importância esses conceitos da teoria bakhtiniana para a configuração da aula de língua portuguesa. Reafirmamos aqui as ideias anteriormente apontadas, relacionando a aula de português aos conceitos da análise dialógica do discurso.

Partimos do primeiro conceito abordado, a palavra, a qual está presente em todos os atos de comunicação e de interpretação, tanto a comunicação interior quanto a exterior, a comunicação cotidiana informal como a formal e, obviamente, também na aula de português. Nessa, mais que nas outras aulas, a palavra assume um papel fundamental, visto que, enquanto em outras aulas a palavra é instrumento de ensino, na aula de língua ela é, a um só tempo, instrumento de ensino e objeto a ser ensinado.

O segundo conceito de que tratamos, o enunciado, constitui-se na realidade por meio da qual nos comunicamos. Não nos expressamos por meio de palavras e frases, mas por meio de enunciados verbais, concretos e únicos, que se relacionam a outros enunciados previamente produzidos por nós mesmos e pelos outros, e que compõem a infinita rede da comunicação verbal. Assim, entendemos a aula como um enunciado concreto, que se relaciona de forma responsiva a outros enunciados do mesmo tipo (ou seja, outras aulas), evento intermediário entre o ritual e o espontâneo, que obedece a rotinas e rituais, sem, contudo, deixar de refletir, ainda que parcialmente, a individualidade do falante, tanto na função social de professor, quanto na de aluno.

Desse modo, a aula apresenta ou, pelo menos, deveria apresentar uma unidade que a caracteriza e que permite relacioná-la a outros enunciados semelhantes, isto é, outras aulas. Destacamos, como ilustração, algumas rotinas e rituais que compõem a aula, como o fato de se iniciar muitas vezes com uma chamada nominal dos alunos (ou uma lista onde esses assinem para comprovar sua presença); uma retomada do tema da(s) aula(s) anterior(es); o fato de que o enunciado da aula se constrói na perspectiva da análise de um objeto do conhecimento, com o objetivo de fazer aprender; o enunciado se constrói basicamente partindo do professor, que solicita a participação dos alunos por meio de perguntas e, em seguida, avalia suas respostas; propõe a realização de atividades didáticas relacionadas ao objeto em estudo, entre outras rotinas e rituais que poderíamos aqui citar e que fazem da aula uma aula, ou seja, que a caracterizam como enunciado e como gênero.

Concluimos, portanto, que o enunciado oral que compõe a aula é o resultado da interação dos sujeitos socialmente organizados e instituídos nos papéis sociais de professor e alunos. Se, como afirma Bakhtin, a palavra se dirige a um interlocutor, e é função desse interlocutor, então a palavra/os enunciados do professor se dirigem aos alunos (e os destes, ao professor e colegas) e variam/devem variar a depender de quem sejam esses alunos. Desse modo, cada aula é um acontecimento definido pelos sujeitos sociais em interação.

A fim de que o ensino de língua portuguesa seja organizado a partir desses conceitos aqui enunciados, é indispensável que tais conceitos sejam introduzidos e discutidos na formação do professor, tanto a formação inicial quanto a continuada. Além disso, a formação docente deve-se respaldar numa clara concepção tanto do objeto de ensino das aulas de língua portuguesa – a linguagem – quanto de seus objetivos centrais, ou seja, “a ampliação das experiências de letramento e desenvolvimento de competências linguístico-gramaticais, textuais e discursivas” (MENDONÇA, 2006, p. 224).

Há ainda muito a se fazer no que concerne à formação de professores, como afirma Mendonça (2006, p. 224):

para uma formação mais adequada às novas demandas para o ensino de língua materna, são necessárias mudanças estruturais e pedagó-

gicas profundas nas instituições formadoras, além de uma política consistente de aperfeiçoamento em serviço, para que o professor seja capaz de atuar como agente de letramento [...] no seu sentido mais amplo.

Essas mudanças nas instituições formadoras, além de funcionarem a médio e longo prazo, pouco interferem na atuação dos professores que já passaram pela universidade e agora se encontram em serviço. Nesse caso, há que se investir na formação continuada, o que implica a atuação das secretarias de educação, das equipes de gestão escolar e do próprio professor que deve buscar sempre atualizar-se através de pesquisas, leituras, discussões com os seus pares, a fim de (in)formar-se com o estudo de publicações referentes à sua prática pedagógica.

5 CONCLUSÕES

Nesse trabalho, apresentamos resultados de aplicações conceituais da teoria dialógica da linguagem para a formação de professores e professoras de português, e a discussão desses conceitos para o funcionamento didático da aula como um gênero do discurso que se sujeita às formas de subjetivação dos sujeitos que a realizam: professor e aluno.

Desse modo, os conceitos de que tratamos nessa leitura levam-nos a reiterar a importância dos estudos bakhtinianos para as pesquisas da linguagem, no nosso caso específico, para a configuração da aula de português, compreendendo melhor seus vários aspectos, o que se converterá no desenvolvimento da capacidade de análise, compreensão e transformação do gênero aula, com vistas a uma maior eficácia dos processos de ensino e aprendizagem.

A análise e a posterior compreensão do enunciado resultante da aula podem ajudar na formação de professores capazes de refletir sobre sua prática e, conseqüentemente, também capazes de analisar e transformar tal prática, a fim de que esta seja mais significativa para si mesmo e para os alunos com quem interage no seu que fazer cotidiano.

Assim, se se pretende que o professor seja sujeito de seu agir, mais crítico e propositivo na sala de aula e, em especial, na aula de português, faz-se necessário instaurar práticas de ensino que priorizem o percurso de

constituição da linguagem a partir da seleção de conteúdos de ensino que sejam trabalhados discursivamente, inseridos na realidade de interação verbal. Faz-se igualmente necessário que os conteúdos de ensino sejam constituídos por gêneros discursivos das mais diversas instituições, a fim de que a língua(gem), no cronótopo da sala de aula, seja o mais próximo possível da utilizada fora dela. Além disso, os gêneros devem ser estudados não apenas através da análise a qual permitirá, tão somente, o conhecimento *sobre* eles, que resultariam num conjunto de definições metalinguísticas ou metatextuais, mas, estes devem figurar nas aulas de língua na perspectiva da prática social, permitindo aos alunos assumirem o papel de sujeito, autor e produtor, do conhecimento.

Mais do que resistir, cabe ao professor anunciar uma ação docente em que ele mesmo se coloque como enunciador, assumindo uma postura crítica e propositiva em relação ao ensino, o que inclui o objeto de ensino, seus objetivos, os sujeitos envolvidos na interação, favorecendo a adequação da língua(gem) a situações de uso, condição para que aluno e professor participem ativamente da vida social e possam, com, pela e na linguagem, ser artífices de sua existência.

CONTRIBUTION OF BAKHTINIAN STUDIES FOR PLANNING PORTUGUESE CLASS

ABSTRACT

This paper discusses concepts of the dialogic theory of language from the Bakhtin Circle, namely, word, utterance, speech genres, chronotope, and verbal interaction. These concepts are explained by the characterization of the classroom as a social institution, and the class as a discourse genre intercalated with other genres. The concepts are applied to natural settings of the classroom, inside the Portuguese class, revealing the ethnographic establishment of the verbal interaction process. We conclude that by understanding the class from such conceptions helps to form reflective teachers, who are able to analyze and transform their practice, making the process of teaching and learning Portuguese language more meaningful to the teacher himself/herself and to the students.

KEYWORDS: class, chronotope, utterance, speech genre, interaction.

CONTRIBUCIONES DE LOS ESTUDIOS BAJTINIANOS PARA LA CONFIGURACIÓN DE LA CLASE DE PORTUGUÉS

RESUMEN

Este artículo moviliza los siguientes conceptos de la teoría dialógica del lenguaje provenientes del Círculo Lingüístico de Bajtín: la “palabra”, el “enunciado”, los “géneros discursivos”, el “cronotopo” y la “interacción verbal”. Estos son explicitados concibiendo el aula como una institución social y la clase como un género discursivo, intercalado con otros géneros. Estos conceptos son aplicados a escenarios naturales de la clase, en la delimitación de la clase de portugués, revelando la constitución etnográfica del proceso de interacción verbal e identificando los cronotopos de la clase. Se concluye que la comprensión de la clase, a partir de tales concepciones, ayuda en la formación de profesores reflexivos, capaces de analizar y transformar su práctica, y así hacer que sea más significativo para sí y para los alumnos el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua portuguesa.

PALABRAS-CLAVE: clase, cronotopo, enunciado, género discursivo, interacción.

NOTAS

- 1 A expressão “discursos de transmissão de conhecimentos” é de Matencio (2001)
- 2 Conferência proferida no III SELED – Seminário de Estudos em Linguagem e Educação: rede de discursos, práticas e saberes, realizado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Vitória da Conquista, de 11 a 13 de dezembro de 2013. As ideias do autor aqui relatadas provêm de nossas anotações pessoais durante a conferência

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Formas de tempo e de cronotopo no romance: ensaios de poética histórica. In: _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 4. ed. São Paulo: Unesp; Hucitec, 1998. p. 211-51.

_____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. [VOLOCHÍNOV, V. N.]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CAJAL, Irene Baleroni. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 125-59.

CASADO ALVES, Maria da Penha. O cronotopo da sala de aula e os gêneros discursivos. *Signótica*. Goiânia, v. 24, n. 2, p. 305-322, jul.-dez. 2012.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo. *Alfa*, São Paulo, 56 (1), p. 249-69, 2012.

FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 9-21.

GERALDI, João Wanderley. Leitura: uma oferta de contrapalavras. *Educar*, Curitiba, n. 20, p. 77-85, 2002. Editora UFPR.

HORNBERGER, Nancy R. Criando contextos eficazes de aprendizagem para o letramento bilíngue. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.p. 23-50.

KLEIMAN, Angela B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 23-36.

LARROSA, Jorge. Roda de conversa: interlocuções para a docência. III SELED – Seminário de Estudos em Linguagem e Educação: rede de discursos, práticas e saberes. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, dez. 2013, Vitória da Conquista-BA.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Org.). *Português no*

ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 23-36.

NASCENTES, A. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Prefácio de W. Meyer Lübke. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica; Livraria São José; Livraria Francisco Alves; Livros de Portugal, 1955.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. O professor e a pólis: cronotopos educacionais e inclusão social na escola. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 9, n. 2, p. 273-302, maio-ago. 2009.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. Indagações acerca do enunciado concreto em Mikhail Bakhtin e o gênero do discurso aula. In: SANTOS, Elmo (Org.). *Transdiscursividades: linguagem, teorias e análises*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 65-87.

_____. A aula de português como instância de produção e de circulação de conhecimentos linguísticos e não linguísticos. In: _____; CRUZ, Giêdra Ferreira da (Org.). *Linguagem e ensino: elementos para reflexão nas aulas de língua inglesa e língua portuguesa*. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2009. p. 97-112.

_____. *Pontos para uma teoria do currículo*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia (UFBA/FACED), Salvador, 2003.

_____. *Sala de aula: práticas discursivas no cotidiano*, 1996. 197 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia (UFBA/FACED), Salvador, 1996.

Submetido em 27 de julho de 2014

Aceito em 29 de abril de 2015

Publicado em 21 de dezembro de 2015
