

# OS GÊNEROS DO DISCURSO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA ESCOLA DO CAMPO

Carla Eliana da Silva Tanan\*

## RESUMO

Este artigo apresenta os resultados do estudo realizado no contexto escolar observando as práticas desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa do nono ano (8<sup>a</sup> série) do ensino fundamental II, de uma escola rural do município de Itaberaba-Ba. A pesquisa tem por o intuito analisar quais as práticas desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa da escola do campo e como o estudo dos gêneros discursivos são contemplados nestas aulas. O trabalho tem como pressupostos teóricos autores que discutem a educação do campo e o estudo do gênero sob a perspectiva bakhtiniana e autores que contribuem para o estudo a respeito da temática gêneros discursivos e ensino de Língua Portuguesa. A metodologia desenvolvida para a coleta e análise dos dados ocorreu através do estudo qualitativo de base etnográfica. Após a coleta realizou-se a análise dos dados encontrados tomando por base o referencial teórico adotado conforme supracitado. Foi possível constatar que trabalho desenvolvido nas aulas, ainda é insipiente pouco tem contribuído para a ampliação e apropriação do conhecimento sobre os gêneros do discurso, principalmente os gêneros do discurso da escrita. Notamos também que a prática desenvolvida ainda não contempla o currículo da educação do campo.

**Palavras-chave:** Educação do campo, Gêneros do discurso, Ensino.

## RESUMEN: LOS GÉNEROS DISCURSIVOS EN LAS CLASES DE LENGUA PORTUGUESA EN LA ESCUELA DE CAMPO BRASILEÑA

Este artículo presenta los resultados del estudio hecho en el contexto de la escuela, analizando las prácticas desarrolladas en las clases de lengua portuguesa del noveno año, octavo grado de la educación primaria, de una escuela rural de la ciudad de Itaberaba-Ba. La investigación tiene por objetivo examinar qué prácticas se encuentran presentes en clases de lengua portuguesa en el contexto de la escuela del campo y como el estudio de los géneros discursivos son abordados en estas clases. Este trabajo es basado por autores que discuten sobre la educación en el campo, el estudio de los géneros discursivos según la perspectiva bakhtiniana y autores que han contribuido al estudio de la enseñanza de lengua portuguesa. La metodología desarrollada para la coleta y análisis de los datos fue el estudio cualitativo de etnográfica. Después de la coleta de los datos se llevó a cabo el análisis basado en el marco teórico adoptado, como se ha dicho. A partir del análisis fue constatado que el trabajo realizado en las clases poco ha contribuido a la expansión y apropiación del conocimiento de los géneros del discurso, en particular los géneros de la escrita. Constatamos, también, que la práctica desarrollada todavía aún no incluye el plan de estudios de la educación en el campo.

---

\* Professora Mestre em Estudo de Linguagens((2016). Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (2010), Especialização em Literatura e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (2012). Pesquisadora do Grupo de Estudos Interdisciplinares em Língua, Linguagem e Cultura (GELLC/ UNEB). E-mail: [karlatanan@hotmail.com](mailto:karlatanan@hotmail.com)

## Introdução

O presente artigo é fruto da pesquisa intitulada “Práticas sociais de escrita de sujeitos da área rural e urbana da cidade de Itaberaba\_Ba”, orientada pela professora Lígia Pellon de Lima Bulhões.

Este artigo tem como objeto de estudo as práticas cotidianas de escrita, tanto escolares como extraescolares de estudantes da escola pública de uma zona rural pertencente à rede municipal de Itaberaba - Bahia. Os dados apresentados foram coletados com base nos pressupostos da pesquisa de base etnográfica.

Neste artigo temos o intuito de investigar: quais são as práticas desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa da escola do campo?. Tendo por objetivo analisar como o estudo dos gêneros discursivos são contemplados nas aulas de língua portuguesa e como os estudantes se apropriam desses gêneros.

O artigo está organizado em três sessões: a primeira trata sobre o trajeto e amparo teórico da educação do rural para a educação do campo. Em seguida, a discussão a respeito dos gêneros do discurso perspectiva bakhtiniana e a análise dos dados coletados. E por fim, algumas considerações a respeito do estudo realizado.

## O contexto escolar: escola do campo

Para compreendermos as mudanças no campo educacional rural é preciso considerar suas mudanças históricas. De acordo com Caldart (2002, p. 20)

(...) a realidade que deu origem a este movimento por uma educação do campo é de violenta desumanização das condições de vida do campo. Uma realidade de injustiça, desigualdade e opressão que exige transformações sociais estruturais urgentes.

A educação dos moradores de áreas rurais por muito tempo foi colocada em segundo plano, pois os governantes e a classe dominante consideravam que o povo do campo não precisava de estudo para desenvolver suas práticas no meio rural.

As escolas eram apenas nas cidades, vilas e pequenos povoados, favorecendo as áreas urbanizadas. Para os alunos rurais estudarem era necessário percorrer grandes distâncias sem condições adequadas, já que tinham de sair das suas casas muitas horas antes do horário inicial da aula. Além disso, o ensino ofertado não tinha nenhuma relação com o seu contexto de vida, fato que dificultava o desempenho e permanência desses estudantes na escola, e ocasionava grandes índices de

evasão escolar. No decorrer da história muitas lutas têm sido travadas para conseguirem melhores condições de ensino-aprendizado para o homem do campo; no entanto, essa ainda não é uma realidade totalmente extinta do cenário brasileiro.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro Geográfico (IBGE) (1940), até a década de trinta do século XX, grande parte da população brasileira residia em áreas rurais. A partir desta época houve um grande número de famílias migrando para a área urbana em busca de melhores condições e escola para seus filhos. Essa realidade causou preocupação a quem dependia da mão-de-obra rural, pois precisava manter esses sujeitos em seu lugar - o campo. A partir de então, começaram a surgir tentativas de se instaurar a educação do campo no sistema de ensino.

De acordo com Souza (2006) O “ruralismo pedagógico” surgiu na década de 1930 com a proposta de uma educação ideologicamente voltada para o campo e capaz de fixar o homem do campo no espaço rural. Assim, garantiriam sua manutenção naquele espaço e os ensinamentos escolares.

Desde então, as reivindicações do campo foram ganhando força e começaram a surgir ações em prol dos seus direitos, como os Movimentos de Cultura Popular (MCP), idealizados pelo educador Paulo Freire e integrantes dos movimentos de resistência à ditadura militar que se instaurou no país em 1964, e que influenciaram a educação do homem do campo por muito tempo; o Movimento de Educação de Base, criado pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); e os Centros Populares da Cultura (CPC), criados pela União Nacional dos Estudantes (UNE).

Vale ressaltar que Paulo Freire (1960) visava a educação popular. A partir dos seus pressupostos para uma educação de base popular, que incluía o homem do campo, foi desenvolvida uma proposta de educação centrada na cultura, no modo de vida e na história dos sujeitos. Assim sendo, a educação popular não era apenas um projeto de escolarização, mas também de formação social e ideológica do indivíduo que proporcionasse condições para que este pudesse refletir e exercer seus direitos e deveres de cidadão.

Em 1964 o governo militar conseguiu reprimir extensivamente o movimento da Educação Popular. E em 15

de dezembro de 1967 instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização – (MOBRAL), que visava a formação do indivíduo apenas para aprender a ler e escrever, ou seja, ser alfabetizado através de um processo mecanizado de alfabetização em massa. No entanto, em 1980, por causa da recessão econômica, o MOBRAL foi desativado.

Assim, a partir de 1980, em contraponto ao modelo educacional vigente, as organizações de grupos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), e o Movimento Eclesial (ME) passaram a defender uma nova proposta educacional para o homem e a educação do campo, propondo novas políticas de ensino e desenvolvimento, em uma perspectiva política e educacional para e sobre o campo.

Nesse cenário surge a educação do campo. De acordo com Souza (2011, p. 194), “A concepção de Educação do Campo foi cunhada pelos movimentos sociais de trabalhadores e sistematizada por autores como Bernardo Maçano Fernandes, Miguel Arroyo, Mônica Castagna Molina, Roseli Salete, entre outros”. A partir dessas militâncias, surgiram decretos e

documentos de amparo e regulamentação da escola do campo. Como o Decreto nº 7.352 da política de educação do campo e do Programa Nacional na Reforma Agrária \_PRONERA de 04 de novembro de 2010 dispõe que:

**Art. 1º** A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

**§ 4º** A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

Bem como o acordo de lei n.º 8.035-D§ 7.2, do Plano Nacional De Educação (PNE), de 2010, que dispõe que o sistema governamental educacional deve:

Consolidar a educação escolar no campo, de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a

aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial.

Esse documento evidencia a quem se destina a responsabilidade por manter a educação do campo, bem como as condições que devem ser oferecidas considerando sua diversidade e modo de vida, bem como as especificidades geográficas e culturais.

Além disso, há a Declaração de 2002: Por Uma Escola do Campo, elaborada pelos movimentos sociais, principalmente o MST, em conjunto com Caldart, Kolling e Cerioli. Nessa declaração encontramos as seguintes afirmações: “Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinto do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de organizar a família, a comunidade e a educação” (DECLARAÇÃO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2002 p. 11). Portanto, o homem do campo é um ser cultural que se constitui a partir das suas condições de vida.

Deste modo, a educação do campo está muito além de uma mera distinção entre urbano e rural. Ela tem suas especificidades e deve ser produzida a

partir delas. O que nos leva à seguinte afirmação:

Quando dizemos **Por Uma Educação do Campo** estamos afirmando a necessidade de duas lutas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo, e pela construção de uma escola que esteja *no* campo, mas que também seja *do* campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido. (DECLARAÇÃO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2002, p. 13 [grifo do autor]).

Sendo assim, a educação do campo deve ser pensada no campo e para o campo desde a estruturação do currículo, a elaboração do material didático e as condições de produção do conhecimento. Os seus sujeitos participam de um processo de aprendizagem relacionado com o seu modo de vida, suas condições sociais e culturais. No entanto, em muitas escolas brasileiras essa prática ainda é uma realidade distante, apesar de já se constatarem avanços, principalmente no que diz respeito aos aspectos conceituais e legais do projeto, pois, muitas escolas da zona rural ainda são concebidas como uma extensão da escola urbana.

Os sujeitos do campo são múltiplos e se constituem a partir de seus grupos e populações. Conforme Caldart (2002, p. 21),

O campo tem diferentes sujeitos. São agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóia-fria, e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não.

O campo representa uma heterogeneidade de conhecimentos, saberes, condições geográficas, etnias, modos de vida e culturas, dentre outras peculiaridades. Portanto, a educação para este contexto vai além de uma distensão semântica entre rural e urbano, representa uma mudança de posicionamento sobre o que deve ser e quem deve ser contemplado e assegurado mais direitos educacionais e sociais aos seus sujeitos.

### **O ensino de língua portuguesa na perspectiva dos gêneros do discurso**

Na sessão a seguir, apresentamos os postulados teóricos que fundamentam a pesquisa pautada na concepção de língua como prática social. Inicialmente, apresentamos a discussão a respeito dos gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana, posteriormente, análise dos dados com base nos pressupostos teóricos adotados sobre gêneros do discurso, ensino de Língua Portuguesa e Educação do Campo.

#### **Gêneros do discurso**

Neste trabalho, tratamos a escrita enquanto ação ou atividade que compõe os inúmeros contextos de interação discursiva de sujeitos de grupos populares em sua vida cotidiana. Assim sendo, entendemos o texto como unidade de comunicação verbal, ou enunciado concreto, de acordo com a perspectiva sócio-histórica e dialógica de Bakhtin para o estudo dos gêneros do discurso.

Nesta perspectiva, as circunstâncias, a situação, o momento sócio-histórico e os enunciados de outros sujeitos são intermediados pelo enunciado de um locutor / autor. Conforme afirma Fiorin (2008, p. 61), o ponto de partida do enunciado “é o vínculo intrínseco existente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas. Os enunciados devem ser vistos na sua formação no processo de interação”.

De acordo com Bakhtin ([1974] 1997, p. 286) “os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua”. Portanto, os gêneros do discurso estão em um constante processo de produção e transformação decorrente das mudanças no uso da língua na sociedade.



Segundo (Bakhtin ([1974] 1997, p. 292), “Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”. Sendo assim, os enunciados estão interligados e a cada nova ocorrência abre a possibilidade para que surja uma nova. Nesse sentido, os gêneros discursivos são dinâmicos, e novos gêneros surgem de acordo com o aparecimento de novas práticas, visto que o uso da linguagem e atividades sociais sempre se renovam. O autor afirma que:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, [1974]1997, p. 280).

Sendo assim, os gêneros do discurso abrangem uma infinita variedade que se materializam socialmente através dos tipos de enunciados relativamente estáveis. Esses enunciados são resultantes das atividades que se instauram na sociedade e por meio delas se concretizam nos gêneros discursivos.

De acordo com Marcuschi (2002, p. 30), “os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo

ser humano”. É no espaço discursivo que os enunciados se manifestam, seja através da escrita ou da oralidade, e os gêneros discursivos se constituem.

Segundo Bakhtin ([1974] 1997, p. 280), “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*”(grifos do autor). Os gêneros discursivos são resultantes, portanto, de enunciados que adquirem uma estabilidade na sua construção composicional, conteúdo temático e estilo, que de acordo com a situação social atendem as especificidades do uso da linguagem.

De acordo com Fiorin (2008), a construção composicional é a maneira como o texto é organizado e estruturado, e o conteúdo temático não é o assunto específico do texto, mas a abordagem de sentido e situacional que o gênero atinge. Por estilo entende que é “uma seleção de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado” (FIORIN, 2008, p.62).

Os enunciados são produzidos nas diferentes esferas da sociedade e ganham sentido nos contextos de que fazem parte. Para Faïta (2005),

Os gêneros do discurso apresentam-se ao locutor como recursos para pensar e dizer. Mas, podemos simulando uma atividade numa outra, desviar um gênero de seu destino e contribuir assim, um determinado momento da *história*, para as novas formas de estratificação discursiva, conseqüentemente para o aparecimento de novas variedades entre a infinita variedade de gêneros. (FAÏTA, 2005, p. 166) (grifo do autor).

Os gêneros do discurso são decorrentes do uso da língua em sociedade e das diversas situações sociocomunicativas em que se realizam, sejam elas orais ou escritas, e dos objetivos e finalidades desejados; portanto, há uma variedade de gêneros que se renovam de acordo o com momento e a necessidade advindos das atividades sociais.

Bakhtin ([1974] 1997, p.280) afirma que “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam duma ou doutra esfera da atividade humana”. Portanto, os gêneros discursivos atingem desde as conversas do cotidiano aos gêneros mais elaborados, como documentos oficiais, a exposição científica e os modos literários.

O autor distingue os gêneros discursivos em gêneros do discurso primário, que mantêm uma relação imediata com as situações de produção, como as conversas do cotidiano; e os gêneros do discurso secundários, mais elaborados ou complexos, geralmente sendo estes gêneros de escrita desenvolvidos em diferentes áreas do conhecimento, como a artística, a política e a sociopolítica.

Os gêneros primários também podem passar a fazer parte dos gêneros secundários, como afirma Bakhtin ([1974] 1997, p. 282): “Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios”. O autor utiliza como exemplo a inserção de um diálogo do cotidiano em um romance, mas podemos também pensar que o gênero primário, ao se tornar componente de um gênero secundário, pode possibilitar o surgimento de um novo gênero. Para Bakhtin ([1974] 1997, p. 283), “a inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros secundários do outro, eis o que esclarece a natureza do enunciado”.

Para Bakhtin ([1974] 1997) não se tem enunciado sem se ter um destinatário a quem se dirigir. E a diversidade de gêneros do discurso se constitui particularmente das diversas formas



típicas de se remeter a alguém e das diversas concepções típicas de destinatário. Conforme afirma o autor:

A expressividade da palavra isolada não é pois propriedade da própria palavra, enquanto unidade da língua, e não decorre diretamente de sua significação. Ela se prende quer à expressividade padrão de um gênero, quer à expressividade individual do outro que converte a palavra numa espécie de representante do enunciado do outro em seu todo - um todo por ser instância determinada de um juízo de valor. (BAKHTIN, [1974] 1997, p. 315).

Devemos considerar o papel do outro na abordagem bakhtiniana dos gêneros do discurso, pois este é fundamental para a compreensão da natureza interativa do enunciado “vivo”, ou do todo real da comunicação como atividade concreta. A compreensão pelo ouvinte/leitor de um enunciado acompanha-se de uma atitude responsiva ativa, já que toda compreensão é prehe de resposta.

De acordo com Soares (2002, p. 149), na visão dinâmica e interativa dos gêneros do discurso, “o espaço de escrita relaciona-se também com os gêneros e usos de escrita, condicionando as práticas de leitura e de escrita”. Nesse sentido, mudam-se as dinâmicas e formas de interação, bem como o surgimento de novas atividades sociodiscursivas.

### **A práxis: Os gêneros do discurso nas aulas de língua portuguesa da escola do campo**

Nessa seção serão apresentadas algumas das atividades realizadas nas aulas de língua portuguesa, e a partir delas poderemos observar como ocorre o ensino de língua portuguesa na turma em estudo, as práticas com os gêneros, e a contextualização das aulas com o contexto cultural em que a escola esta inserida.

Diante desta assertiva a análise abaixo dará ênfase ao ensino de língua portuguesa e a perspectiva adotada no trabalho com os gêneros discursivos, além de tomarmos como base os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – PCNLP, visto que é um documento nacional que visa a regulamentação de um ensino de qualidade das diversas áreas do conhecimento, dentre elas o de língua portuguesa.

Nesse sentido os PCNLP (1998, p.19) afirmam que: “O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social”. Portanto, o para o indivíduo participar efetivamente da sociedade ele precisa ter o domínio da linguagem como atividade discursiva e cognitiva. Nesse papel a escola tem sua parcela de responsabilidade, principalmente no ensino de língua portuguesa.

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (PCNLP 1998, p. 19).

Considerando que a turma em estudo encontra-se no último do ciclo do ensino fundamental II, pressupõe que a turma já dispõe desse conhecimento e que a professora desenvolve uma prática que contempla o fechamento do ciclo garantido as reais condições de produção e usos dos diferentes textos.

A figura 1, abaixo, apresenta uma proposta de atividade para ser realizada em classe sobre o conteúdo apostro.

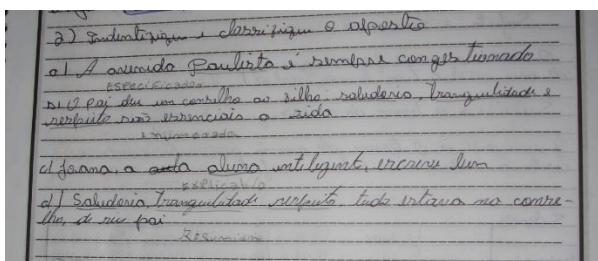


Figura 1: Exercício gramatical (apostro)<sup>1</sup>. Foto da autora

Transcrição:

- 2) Identifique e classifique o apostro.
- a) A avenida Paulista é sempre congestionada.
- b) O pai deu um conselho ao filho solidário, tranquilidade e respeito são essenciais a vida.
- c) Joana a aluna inteligente escreve bem.
- d) Sabedoria tranquilidade respeito tudo estava no conselho do seu pai.

Essa atividade, demonstra claramente, a prática de ensino que contempla meramente o estudo da gramática, voltado para os elementos sintáticos da língua. A professora solicitou que os estudantes anotassem o conceito gramatical no caderno em seguida coloca

frases descontextualizadas desprovidas de sentido social. Conforme pode ser visto nos exemplos de apostro que estão apresentados na figura 1 acima.

Ao realizar uma prática de ensino centrada na metalinguagem, com o estudo da língua desprovido de sentidos sociais e do real em uso da língua. O professor está deixando de desenvolver uma prática que irá ampliar as possibilidades dos estudantes elaborarem e colocarem em uso os diversos gêneros discursivos tanto da escrita como da oralidade.

De acordo com os PCNLP (1997, p. 27) o trabalho com “produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva”.

Portanto, é preciso desenvolver o estudo do texto em seus diferentes aspectos. A situação abaixo apresenta o trabalho com a música **O sol**, cantada pela banda Jota Quest tendo como compositor Antonio Julio Nastácio.

<sup>1</sup> Após a apresentação de cada figura que apresenta os textos realizados pelos alunos, serão realizadas as transcrições dos textos das imagens que apresentam as escritas manuscritas dos sujeitos da pesquisa.

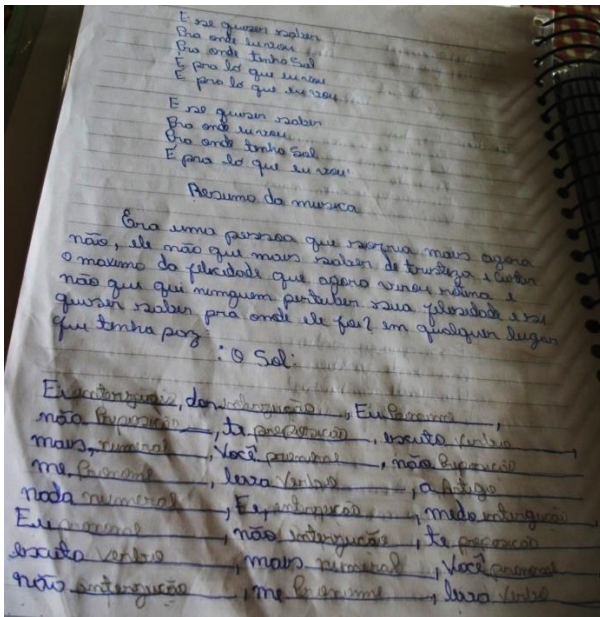


Figura 2: Exercício gramatical com a música: O Sol. Foto da autora.

Transcrição: (Trecho da música: O sol).  
 E se quiser saber  
 Pra onde eu vou  
 Pra onde tenha sol  
 É pra lá que eu vou  
 É pra lá que eu vou

E se quiser saber  
 Pra onde eu vou  
 Pra onde tenha Sol  
 É pra lá que eu vou

Resumo da música  
 Era uma pessoa que sofria mais agora não, ele agora não, ele não quer mais saber de tristeza e curtir o máximo de felicidade que agora virou rotina e não que qui ninguém pertuber sua felicidade e se quiser saber pra onde ele foi? Em qualquer lugar que tenha paz,  
 :O Sol:

Ei: <u>interjeição</u>	dor: <u>interjeição</u>	eu:
<u>pronome</u>		
Não: <u>preposição</u>	te: <u>preposição</u>	escuto:
<u>verbo</u>		
Mais: <u>numeral</u>	você: <u>pronome</u>	não:
<u>preposição</u>		
Me: <u>pronome</u>	leva: <u>verbo</u>	a: <u>artigo</u>
Nada: <u>numeral</u>	Ei: <u>interjeição</u>	medo:
<u>interjeição</u>		
Eu: <u>pronome</u>	não: <u>interjeição</u>	te:
<u>proposição</u>		
Escuta: <u>verbo</u>	mais: <u>numeral</u>	você:
<u>pronome</u>		
Não: <u>interjeição</u>	me: <u>pronome</u>	leva: <u>verbo</u>

A atividade proposta após ouvirem a música é uma mera didatização do texto

com foco na gramaticalização. A professora inicialmente pediu para que os alunos realizassem a escrita do que entenderam, no entanto não informa qual gênero devem seguir. Em seguida propõe uma atividade para os alunos fazerem a classificação de cada palavra retirada da música.

Essa atividade deixa evidente a perspectiva de ensino focado apenas nos aspectos gramaticais, sem estabelecer relação com os outros elementos que devem ser contemplados no estudo do texto, portanto a língua não é estudada a partir de uma reflexão visando o seu uso na sociedade.

O texto é utilizado apenas para realização de atividade gramatical sem nenhuma reflexão sobre o uso da língua. Podendo ser considerada como uma prática que não contempla a ampliação do conhecimento dos gêneros discursivos. Os PCNLP abordam que:

Os princípios organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa (USO - REFLEXÃO - USO), além de orientarem a seleção dos aspectos a serem abordados, definem, também, a linha geral de tratamento que tais conteúdos receberão, pois caracterizam um movimento metodológico de AÇÃO - REFLEXÃO - AÇÃO que incorpora a reflexão às atividades linguísticas do aluno, de tal forma que ele venha a ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos. (PCNLP 1998, p.65).

Para desenvolver uma prática que vai além do estudo de classificações gramaticais e assegura a reflexão e o uso da língua, possibilitando aos estudantes desenvolvimento da competência comunicativa na elaboração textos orais e escritos. É preciso que o estudo da língua seja tomado como uma atividade de ação – reflexão – ação a partir do seu uso considerando os diversos contextos sociais, garantindo o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes.

Os PCNLP (1998, p.23) asseguram que:

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência linguística e estilística.

Como podemos observar, esses aspectos não foram contemplados na atividade proposta pela professora, em nenhum momento foram abordados os aspectos como o estilo e a sua forma composicional.

É através do estilo que o estudante poderá participar das diversas situações sócio comunicativas, deixando marcas da sua individualidade. Um dos elementos que constituem os enunciados é o estilo, portanto para o indivíduo alternar o estilo de um gênero discursivo para outro é preciso ter domínio e conhecimento a

respeito do tema e da construção composicional e do estilo geral dos diversos gêneros. Nesse sentido, Bakhtin afirma que:

O estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e a formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso. O enunciado - oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal – é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). (BAKHTIN [1974] 1997, p.382-3)

-Para que o indivíduo alterne seu estilo de acordo com o gênero discursivo, é preciso que a escola exerça sua contribuição através de um estudo da língua em uso como instrumento de interação social.

As marcas de quem fala ou escreve, refletem no enunciado através do estilo, sendo assim, podemos pensar que é através do estilo que o indivíduo constrói a sua identidade linguística. Como afirma Rajagapolan (2003, p. 41), “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela”.

Para que o estudante construa a sua identidade linguística participando das situações comunicativas nas diferentes esferas da sociedade, é necessário que ele disponha de conhecimento apropriado para diferenciar e saber como estabelecer no texto um estilo geral do enunciado e a partir deste colocar suas particularidades através de um estilo individual.

É preciso desenvolver o estudo da língua atentando-se para as suas possibilidades de uso na sociedade. Para isso, é necessário realizar uma prática docente que proporcione ao indivíduo a



preparação para elaborar os diferentes gêneros discursivos nas suas diversas modalidades, dentre elas a escrita que em sua maioria requer um maior grau de complexidade e apropriação para o uso dos recursos linguísticos.

No entanto, é perceptível que o trabalho desenvolvido na turma no nono ano (8ª série) não contempla esse estudo essencial para a ampliação da competência comunicativa dos estudantes. Como podemos observar na atividade abaixo.

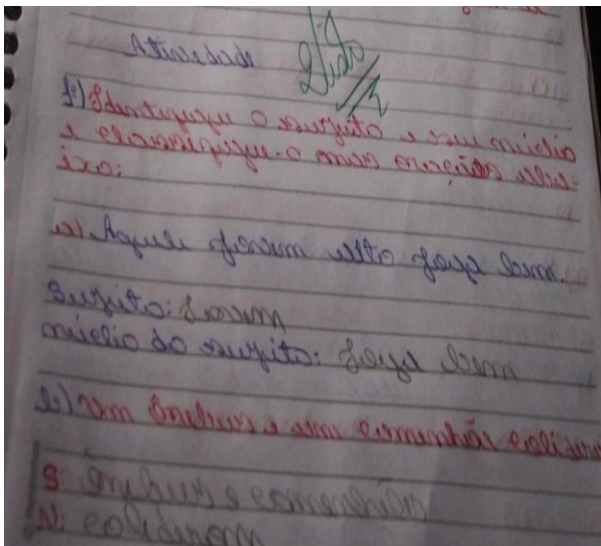


Figura 3: Exercício gramatical (sujeito e núcleo do sujeito). Foto da autora.

Transcrição: Atividade

1) Identifique o sujeito e seu núcleo e classifique-o nas orações abaixo:

a) Aquele jovem alto joga alto bem.

Sujeito: jovem

Núcleo do sujeito: joga bem

b) Um ônibus e um caminhão colidiram.

S: ônibus e caminhão

N: colidiram

A atividade proposta são frases descontextualizadas que pede para os estudantes identificarem o sujeito e seu

núcleo. O estudo da língua não é pensado no seu uso social, está sendo realizada apenas a análise de frases desprovidas de sentido social, para que os alunos demonstrem o que aprenderam a respeito do conteúdo estudado: sujeito e núcleo do sujeito.

De acordo com Bakhtin ([1974] 1997, p. 298) “A oração, como unidade da língua, é de natureza gramatical e tem fronteiras, um acabamento, uma unidade que se prendem à gramática”. Portanto, ao desenvolver o estudo centrado na gramática, prendendo-se apenas aos elementos sintáticos da língua, o estudante não está sendo preparado para interagir e produzir os diferentes gêneros discursivos nos diferentes contextos sociais. Pois, apenas aprender o que está na gramática, não propicia que o estudante se aproprie de um conhecimento que será utilizado efetivamente no uso da língua.

Segundo Bakhtin ([1974] 1997, p. 307) “A oração, assim como a palavra, é uma unidade significante da língua; por isso, considerada isoladamente — por exemplo, “Saiu o sol” —, é totalmente inteligível, ou seja, compreendemo-lhe a *significação* linguística, a *eventual* função num enunciado”. (grifo do autor). A elaboração da oração deve está ligada

diretamente ao conhecimento que o indivíduo possui sobre os enunciados. É através do enunciado que a língua ganha sentido social, sendo assim atribuímos o sentido da língua através do enunciado.

Sendo assim, as aulas de língua portuguesa devem ir além das análises sintáticas promovendo o estudo da língua atrelado ao seu social que os alunos compreendam o real sentido do estudo da língua. Bakhtin ([1974] 1997, p. 283)

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida.

A partir dos dados analisados constatamos que a educação do campo não é a realidade educacional em estudo já que teria de estar vinculada pedagogicamente à heterogeneidade de conhecimentos, saberes, modos de vida etc, dos estudantes do campo. Conforme prevê os decretos e documentos de amparo e regulamentação, já apresentados na segunda seção.

Nas atividades apresentadas, torna-se evidente que a proposta de educação não vem sendo contemplada, seja pelas condições de materiais oferecidos – já que a turma estudada sequer tinha recebido o livro didático, recurso legalmente assegurado pelo MEC –, seja pela falta de formação docente voltada para a educação do campo, pois não é assegurada a

formação continuada para atuar nesta área. Todos esses fatores contribuíram para a prática de ensino de LP na escola do campo que não contempla a realidade sociocultural dos alunos. Embora não deixe de ser considerada uma Escola do Campo, por conta das condições socioculturais e geográficas do seu entorno.

### **Considerações finais**

A partir do estudo realizado e dos dados analisados, podemos afirmar que o conceito atual de Escola de Campo não se aplica à escola em estudo, já que as recomendações para o ensino de língua portuguesa na escola pesquisada não estão sendo cumpridas, visto que o ensino da educação do campo se baseia em aspectos da realidade cultural de seus moradores.

A prática de ensino realizada nas aulas de Língua Portuguesa não contempla o estudo dos gêneros discursivos e da língua na sua relação social. É realizada uma prática docente que pouco contribui para que o indivíduo participe efetivamente das diversas situações sociais, atendendo as suas diferentes finalidades, garantido a sua participação nos diversos eventos discursivos da sociedade.

Este estudo nos permite perceber o quanto ainda temos que caminhar em direção a uma prática de educação do campo que contemple os aspectos socioculturais da vida cotidiana dos alunos, bem como o trabalho com estudo da língua.



## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.
- BRASIL/PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA-CASA CIVIL/SUB-CHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. Decreto nº 7.352/2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, de 4 de novembro de 2010.
- BRASIL/ PNE. Projeto de lei. 8035/ 2010. Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020.
- CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- \_\_\_\_\_; CERIOLLI, Paulo Ricardo; KOLLING, Jorge Edgar; (Orgs.) **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: articulação nacional por uma educação do campo; 2002. Coleção: por uma educação do campo, nº4.
- FAÏTA, Daniel. **A noção de “gênero discursivo” em Bakhtin**: uma mudança de paradigma. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: Dialogismo e construção do sentido**. São Paulo: Ed. UNICAMP, 2005.
- FIORIN, José Luiz. **Os gêneros do discurso**. In: \_\_\_\_\_. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática, 2008. p. 61\_76.
- IBGE, Instituto Brasileiro Geográfico. **Censo Demográfico**. Brasília, MEC/INEP, 2000, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: Gêneros textuais e ensino. DIONÍSIO, MACHADO E BEZERRA, (org). 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- SOUZA, M. A; MARCCOCIA, Patrícia Correia de Paula. Educação de campo, escolas, ruralidades e projeto do PNE. Revista da FAEEBA: **Educação e contemporaneidade**. V.20, n 36. Salvador, jul/dez, 2011.
- SOUZA, M. A . **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas desenvolvidas no MST. Petrópolis: Vozes, 2006.
- \_\_\_\_\_, M. A., **A formação da identidade coletiva**: um estudo das lideranças de assentamentos rurais, Petrópolis: Vozes 2005.