

**O ENSINO DO GÊNERO DISCURSIVO FOTORREPORTAGEM: ELOS  
ENTRE A TEORIA BAKHTINIANA E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA****THE TEACHING OF THE DISCURSIVE GENRE PHOTO REPORT: LINKS  
BETWEEN BAKHTINIAN THEORY AND DIDACTIC TRANSPOSITION****LA ENSEÑANZA DEL GÉNERO DISCURSIVO REPORTAJE  
FOTOGRAFICO: VÍNCULOS ENTRE LA TEORÍA BAKHTINIANA Y LA  
TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA**Marcia Pereira Gomes Silva<sup>1</sup>  
Eliete Correia dos Santos<sup>2</sup>**RESUMO**

No discurso humano, muitos são os elos que desencadeiam reações-respostas valoradas dos sujeitos. Por essa ótica que perpassa a teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana, objetiva-se investigar as concepções e orientações sobre o ensino do gênero discursivo fotorreportagem, pelo viés da transposição didática no planejamento de ensino e no Manual do Professor de Português (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018) do 8º ano do Ensino Fundamental, na realidade vinculada à Secretaria de Educação de Santa Cruz do Capibaribe (PE). Em suas principais bases teóricas, estão Bakhtin (2016, 2013, 2011), Volóchinov (2013), Chevallard (2013, 2009), Perrenoud (2001, 1998, 1997). Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se por ser qualitativo-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006) do tipo documental (BELL; WATERS, 2014), exploratória (GIL, 2008) e descritiva (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006). A obtenção dos dados foi subsidiada por elementos do currículo formal (BRASIL, 2018; PERNAMBUCO, 2019) e pela Análise Dialógica do Discurso, com foco ao método sociológico (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2009). Os resultados apontam um incipiente tratamento estabelecido no currículo formal a respeito das orientações didáticas para o ensino de gêneros, principalmente no currículo local e situado. Em síntese, faz-se necessário aprofundar mais as relações enunciativas/interlocutivas com as orientações que interpelam os saberes a ensinar. Logo, é bastante salutar o ensino de língua materna que oportunize o lugar do diálogo, da interação, o debate quanto aos gêneros do discurso pelas lentes enunciativo-discursivas do Círculo de Bakhtin, no seu entrelaçamento com o processo de transposição de saberes.

**Palavras-chave:** teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana; gêneros discursivos; fotorreportagem; transposição didática.

**ABSTRACT**

In human discourse, there are many links that trigger valued reactions-responses from subjects. From this perspective that pervades Bakhtin's enunciativo-discursive theory, the objective is to

---

<sup>1</sup> Mestranda em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Especialista em Língua Portuguesa e suas Literaturas, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA); Tutora presencial da Licenciatura em Letras/Português EaD, Universidade Norte do Paraná (Unopar)/Polo Santa Cruz do Capibaribe-PE. E-mail: marciapereiragomessilva@gmail.com

<sup>2</sup> Pós-Doutora em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Doutora em Linguística, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com período sanduíche na Universidade do Porto; Professora Colaboradora da Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Professora do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: elietesantos@gsuite.uepb.edu.br



investigate the conceptions and guidelines on teaching the discursive genre of photojournalism, through the bias of didactic transposition in teaching planning and in the Portuguese Teacher's Manual (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018 ) of the 8th grade of Elementary School, actually linked to the Department of Education of Santa Cruz do Capibaribe (PE). In its main theoretical bases are Bakhtin (2016, 2013, 2011), Volóchinov (2013), Chevallard (2013, 2009), Perrenoud (2001, 1998, 1997). Methodologically, the research is characterized by being qualitative-interpretative (DENZIN; LINCOLN, 2006), documentary (BELL; WATERS, 2014), exploratory (GIL, 2008) and descriptive (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006). Obtaining the data was supported by elements of the formal curriculum (BRASIL, 2018; PERNAMBUCO, 2019) and by Dialogical Discourse Analysis, focusing on the sociological method (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2009). The results point to an incipient treatment established in the formal curriculum regarding didactic guidelines for teaching genres, mainly in the local and situated curriculum. In summary, it is necessary to go deeper into the enunciative/interlocutive relationships with the guidelines that question the knowledge to be taught. Therefore, it is very healthy to teach the mother tongue that provides a place for dialogue, interaction, debate regarding the genres of speech through the enunciative-discursive lens of the Bakhtin Circle, in its interweaving with the process of transferring knowledge.

**Keywords:** Bakhtinian enunciative-discursive theory; discursive genres; photo reportage; didactic transposition.

## RESUMEN

En el discurso humano, hay muchos vínculos que desencadenan reacciones-respuestas valoradas de los sujetos. Desde esta perspectiva que impregna la teoría enunciativo-discursiva de Bajtín, el objetivo es investigar las concepciones y directrices sobre la enseñanza del género discursivo del fotoperiodismo, a través del sesgo de la transposición didáctica en la planificación de la enseñanza y en el Manual del Profesor Portugués (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018). del 8º grado de la Enseñanza Fundamental, actualmente vinculado al Departamento de Educación de Santa Cruz do Capibaribe (PE). En sus principales bases teóricas se encuentran Bajtín (2016, 2013, 2011), Volóchinov (2013), Chevallard (2013, 2009), Perrenoud (2001, 1998, 1997). Metodológicamente, la investigación se caracteriza por ser cualitativa-interpretativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), documental (BELL; WATERS, 2014), exploratoria (GIL, 2008) y descriptiva (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006). La obtención de los datos se apoyó en elementos del currículo formal (BRASIL, 2018; PERNAMBUCO, 2019) y del Análisis Dialógico del Discurso, con foco en el método sociológico (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2009). Los resultados apuntan a un tratamiento incipiente establecido en el currículo formal respecto a las pautas didácticas para la enseñanza de los géneros, principalmente en el currículo local y situado. En síntesis, es necesario profundizar en las relaciones enunciativas/interlocutivas con los lineamientos que cuestionan los saberes a enseñar. Por lo tanto, es muy saludable enseñar la lengua materna que brinde un espacio para el diálogo, la interacción, el debate sobre los géneros del habla a través del lente enunciativo-discursivo del Círculo de Bajtín, en su entrelazamiento con el proceso de transferencia de conocimientos.

**Palabras clave:** la teoría enunciativo-discursiva de Bakhtin; géneros discursivos; reportaje fotográfico; transposición didáctica.

## INTRODUÇÃO

Na atitude responsiva, do funcionamento vivo e dialético da língua, que permeia a realidade escolar, é imprescindível discorrer acerca do ensino de gêneros discursivos, entre as múltiplas esferas comunicativas, considerando a presença de várias instâncias



constituintes da dimensão polifônica do discurso do outro refletido no enunciado (BAKHTIN, 2016). Vê-se, no entanto, que ainda é frequente o ensino que desconsidera o prisma dialógico dos gêneros, o que exige a superação do seu paradigma tradicional que ainda permeia as propostas curriculares de Língua Portuguesa e os livros didáticos do Ensino Fundamental.

Nessa seara da discussão, arquitetam-se reflexões teórico-metodológicas nesse estudo, enquanto recorte de uma pesquisa de dissertação do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que seguiu as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa dessa instituição (Resolução n° 466/2012), o qual aprovou esta pesquisa (CAAE n°: 65457422.3.0000.5182).

No complexo acontecimento do encontro e da interação com a palavra do outro, são recorrentes as situações que tornam o ensino-aprendizagem da língua ainda fragmentado, rotulado à exaustão, dado o desconhecimento de uma adequação pragmático-discursiva. Entre os deslocamentos e rupturas que perpassam pelos saberes pertinentes aos gêneros do discurso, verifica-se que, segundo a Teoria da Transposição Didática (CHEVALLARD, 2013, 2009, 2005, 1991), o movimento tem sido, recorrentemente, de univocidade e não de dialogismo. Ressalta-se, pois, que essas e outras dificuldades podem estar na discrepância entre o currículo prescrito e o currículo real (PERRENOUD, 1998, 1995a), entre as intenções e o funcionamento efetivo do sistema educacional, conduzindo a um endurecimento das regras, naquilo que se vê como o efeito dominante da padronização curricular.

Das instituições de ensino e formação, onde se concentram o currículo formal, seus objetivos e programas, passamos para a transformação desses saberes em conteúdos efetivos, mobilizados e legitimados para publicação por meio do ensino. Aqui vale um parêntese quanto a essa distinção do currículo formal para o que se torna o currículo real:

Nossa ênfase nas práticas, no trabalho escolar, pretende, particularmente, ressaltar que o currículo real [...] não é somente uma interpretação mais ou menos ortodoxa do currículo formal. É uma transposição pragmática dele, ou seja, currículo formal e currículo real não são da mesma natureza. O currículo formal é uma imagem da cultura digna de ser transmitida, com o recorte, a codificação, a formatação, correspondente a essa intenção didática; o currículo real é um conjunto de experiências, de tarefas, de atividades que geram ou devem gerar as aprendizagens. (PERRENOUD, 1998, p. 4)



Esse currículo formal é tido como balizador para a concretização do ensino e a avaliação da cultura em sala de aula, o que atesta a sua função de controle do processo educativo (PERRENOUD, 1995a). Na sua equivalência aos programas nacionais de ensino, ao currículo escolar na sua faceta instituída, esse currículo do tipo prescritivo de desenvolvimento legitima-se pelos poderes, órgãos instituídos e nem sempre é trabalhado como proposto no cotidiano da sala de aula. E em outro polo, está o currículo real como resultado da negociação entre o professor e os alunos.

Para esse nível de passagem ao currículo real, que corresponde à transposição didática interna, o professor realiza um trabalho permanente em esquemas de criação, reinvenção, explicitação, ilustração, concretização do currículo formal, não sua mera interpretação, fundamentando-se “também na sua relação pessoal com a cultura, com o mundo, com a língua [...]” (PERRENOUD, 1995b, p. 43). E, finalmente, no último nível da cadeia transpositiva, estão as práticas efetivas à aprendizagem, apropriação, construção de saberes pretendidos, que sejam duráveis, consistentes aos alunos.

Também reconhecemos que, ao longo de todo o processo da cadeia de transposição, defasagens desiguais podem surgir em situações que vão desde um saber proveniente da sociedade ou da academia até ao que é ensinado e apreendido efetivamente. Entre as eventualidades da prática pedagógica e da vida social, a seletividade do currículo, as resistências dos alunos, faz-se necessário revisar continuamente os programas de ensino, porque há sempre a necessidade de transformá-los e avaliá-los (PERRENOUD, 2001). Centrado no legado e na solidez da perspectiva do Círculo de Bakhtin, o ensino alinhado à Análise Dialógica do Discurso (ADD) traz um panorama capaz de frisar ainda mais o fenômeno de caráter social e dialógico que envolve a enunciação, a diversidade de gêneros do discurso.

Por isso, seu objetivo central está em investigar as concepções e orientações sobre o ensino do gênero discursivo fotorreportagem, pelo viés da transposição de saberes no planejamento de ensino e no Manual do Professor de Português (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018) do 8º ano do Ensino Fundamental, na realidade vinculada à Secretaria de Educação do município de Santa Cruz do Capibaribe, em Pernambuco. Dada sua relevância acadêmico-científica, sob a perspectiva da teoria enunciativa-discursiva quanto ao ensino de gêneros do campo jornalístico-midiático, os resultados aguçam que a enunciação e seu lugar de expressão desencadeiam



posicionamentos distanciados das lentes bakhtinianas, no entrelaçamento com o processo transpositivo de saberes nos documentos norteadores e no livro didático.

Conclusivamente, em meio a esses desafios, o ensino favorece a introdução da língua viva ao aluno, ao ponto de que o professor é um elo decisivo no “[...] processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa” (BAKHTIN, 2013, p. 43). Essa percepção, no circuito de alteridade, possibilita que o professor leve o aluno a reconhecer que toda sua ação na linguagem é uma atitude responsiva e responsável. No fluxo do trabalho escolar que se defronta com o tratamento de gênero como simulacro formal, da prática usual e cristalizada de mobilizar a noção de tipo textual, é preciso romper com a sua mera imitação (BHATIA, 2004), considerando sua efetivação em situações autênticas de comunicação, no mundo real do discurso.

## A LINGUAGEM E SEUS FUNDAMENTOS DIALÓGICOS BAKHTINIANOS

A linguagem, enquanto prática social tem na língua a sua realidade material, que se distancia de uma visão de língua objetiva, homogênea, isenta de valores ideológicos, que excluía a fala do âmbito da Linguística, e também em oposição a uma noção de língua resultante do psiquismo individual. Seja em contraste com a primeira orientação de objetivismo abstrato, seja com a segunda, de subjetivismo idealista (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2009 [1929]), o que se percebe é que a língua não possui um sistema de normas imutáveis.

Na obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, o pensador e linguístico russo Mikhail Bakhtin dedicou-se a aprofundar a concepção de linguagem e sua complexidade enunciativa, se contrapondo a tendências redutoras de sistematização da língua. No cerne de sua natureza socioideológica, a linguagem tem relações dinâmicas com a sociedade, que se materializam nos discursos, sendo a língua afetada pelo que lhe é exterior. Por isso, “a língua não é de modo algum um produto morto, petrificado, da vida social: ela se move continuamente e seu desenvolvimento segue aquele da vida social.” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 157).

Por conseguinte, a língua não se reduz a um objeto e não é ideologicamente neutra, não estando em equilíbrio e estabilidade, a não ser na consciência subjetiva de um usuário, de uma dada comunidade linguística, em um certo momento histórico, uma vez que “[...] a partir do uso e dos traços dos discursos que nela se imprimem, instalam-



se na língua choques e contradições” (BARROS, 1997, p. 34). E é nessa arena social que se estabelece o papel da linguagem, que se amplia em manifestações que tenham a interferência humana.

Nesse raciocínio, depreende-se que a comunicação não é a expressão de algo que advém de alguém para outra pessoa, já que sua materialização é a realização concreta da interação verbal/discursiva de um eu com o outro, porque:

Na 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 intenção do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 1992 [1929], p. 113, grifo nosso)

Em condições concretas e materiais de existência em que os indivíduos interagem, enquanto sujeitos sócio-historicamente situados, segundo Stella (2014, p. 178), “[...] nos trabalhos de M. Bakhtin e seu Círculo não somente a palavra, mas também a linguagem em geral, é concebida e tratada de uma outra forma, levando-se em conta sua história, sua historicidade, ou seja, especialmente a linguagem em uso”. E é por romper com seu significado de forma abstrata que a palavra é tecida por fios ideológicos, que se constrói entre agentes, seres sociais.

Nesse elo da cadeia de comunicação discursiva, também a isso se soma o fato de que o uso da língua realiza-se em forma de enunciados, orais ou escritos, representando a unidade real do discurso. Em outras palavras, o enunciado é um acontecimento único, irrepetível, porque, conforme Bakhtin (2003, p. 297), “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva”. Pelo enunciado ter um destinatário, seu traço essencial é o seu endereçamento a alguém, porque cada sujeito autor de um enunciado, ao produzi-lo, cria algo novo, constrói um acontecimento linguístico, não sendo um puro reflexo do que existe fora dele (PIRES, 2003). E é na relação direta com a realidade que o enunciado retoma vozes, não exclusivamente como algo puramente verbal.

Com efeito, todo enunciado deve ser visto como uma resposta aos enunciados de um determinado campo (BAKHTIN, 2016), cuja interação entre a voz do eu e a voz do outro estabelece relações entre os sujeitos, a tal ponto que a natureza social que envolve essas vozes é a enunciação (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2009), que pressupõe



a existência de um falante e de um ouvinte. Isso nos leva a entender, pois, que a palavra, que tem um valor apreciativo, efetiva-se na enunciação, “[...] um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 1999 [1929], p. 121).

Nesse íterim, um dos princípios bakhtinianos, que constitui a enunciação, é o princípio da responsividade, destacando o pressuposto de que a relação entre falante e ouvinte é dialética, dinâmica. Por isso, o interlocutor não desempenha um papel passivo na comunicação, visto que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 271). Com sujeitos que interagem, o enunciado possui reações-respostas que demarcam essa responsividade ativa do eu e do outro, o ouvinte se tornando falante.

Por entender que o discurso é pleno de tonalidades dialógicas, para o Círculo de Bakhtin, o enunciado é uma produção discursiva semiótica, ideológica, social, é uma “[...] intervenção discursiva histórica [...]” (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 189), marcada pelo horizonte social de uma época e de um grupo social, dada a finalidade da interação em curso e a posição valorativa do falante em relação ao seu auditório. Ao ir além do estritamente lingüístico, o enunciado é considerado a partir de uma dimensão interativa, avaliativa, compreendendo um contexto extraverbal firmado em três elementos: “o espaço e o tempo em que ocorre a enunciação - o ‘onde’ e o ‘quando’; o objeto ou tema de que trata a enunciação - ‘aquilo de que’ se fala; e a atitude dos falantes face ao que ocorre - ‘a valoração’” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 172).

Para romper uma visão apenas das relações lógicas que a língua oferece, é preciso que o sujeito extrapole o discurso verbal, para considerar a situação e os propósitos comunicativos nem sempre explicitados pelo que está verbalizado. Dessa forma, todo enunciado real apresenta um sentido e as palavras detêm significações, tendo em vista que o sentido do enunciado é concreto, não se tratando de uma abstração lingüística, que se particulariza pela alternância de interlocutores, através de réplica. Sem réplica, pois, só existe a oração como unidade da língua, e, para Bakhtin (2011), a fala só passa a existir na forma de enunciados concretos do discurso de um indivíduo.

Essa percepção do enunciado como diálogo instaurado a partir de duas consciências, dois sujeitos discursivos, não abrange uma noção mecanicista de emissor



e receptor, mas de um diálogo pautado na linguagem, pois a natureza dialógica da linguagem é a célula geradora do discurso (BRAIT, 2006). Quando um elemento discursivo incorpora o outro, a partir de suas referências históricas e sociais compartilhadas, nasce o dialogismo, como princípio constitutivo da linguagem e condição primeira de toda interação verbal (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2009).

A relação do ser humano com o mundo e com os outros seres humanos, na conceituação que vem do discurso, possui atravessamentos de interpretações valorativas, o que significa dizer que não é direta, transparente, não guarda uma neutralidade, visto que remete à abertura do discurso para o que vem antes dele e o que vem depois. Nessas relações dialógicas, instauradas na produção discursiva, articulam-se diferentes vozes que retomam, rebatem, incorporam fios ideológicos de outros inscritos no que o “eu” diz, para quem esse “eu se dirige”, porque, para Bakhtin (2003, p. 330), “[...] não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente.”.

No duplo direcionamento que um enunciado é produzido – para trás, em resposta a um já-dito, e para frente, na antecipação de uma possível resposta futura –, constituem-se tonalidades dialógicas, acentos valorativos, a partir de uma visão particular do sujeito. Como frações dessa cadeia discursiva, os enunciados não podem ser desvinculados das circunstâncias em que foram expressos e fazem eclodir compreensões do mundo, levando os falantes a saírem de seus limites ideológicos. Entre a ideologia social e o cotidiano, situações da vida do indivíduo são consideradas pontos de aplicação de forças sociais (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2011), ou ainda:

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela basta não apenas à língua, como encarnação discursiva individualizada, mas também ao plurilingüismo, tornando-se seu participante. Esta participação ativa de cada enunciação define para o plurilingüismo vivo o seu aspecto linguístico e o estilo da enunciação, não em menor grau do que sua pertença ao sistema normativo-centralizante da língua única. Cada enunciação que participa de uma ‘língua única’ (das forças centrípetas e das tendências) pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilingüismo social e histórico (às forças centrífugas e estratificadoras). (BAKHTIN, 1998, p. 82)

Essas forças opostas incidem sobre a língua, gerando uma tensão própria dos discursos. As forças centrípetas são centralizadoras, procuram apagar as outras vozes, atuam nas instâncias ideológicas da sociedade, pelas forças concretas, ideológicas e verbais de unificação, pela estabilidade, conservação do paradigma vigente. Contrariamente, as forças centrífugas afastam-se da homogeneidade, lutam contra a cristalização, centralização discursiva, apontam para a ruptura. Dentro do que o plurilinguismo representa como um arranjo de diversas linguagens, pode ser interpretado, nas palavras de Di Fanti (2003, p. 102), como “[...] o próprio dialogismo incorporado no discurso, a dinâmica entre vozes sociais engendradas em um espaço inter-relacional nos limites de uma ‘língua nacional’”, pela preservação da diversidade de vozes.

E pelo dialogismo ser esse modo de constituição do enunciado – inserido no infinito diálogo que é a cadeia discursiva historicamente concebida –, a palavra se torna uma “arena em miniatura”, com o entrecruzamento, a luta de valores sociais de diferentes orientações ideológicas (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 1992). E é por ser “socialmente dirigida”, primeiramente, pelo contexto imediato e pelos participantes do ato de fala, que a palavra funciona como “[...] signo ideológico porque acumula as entoações do diálogo vivo dos interlocutores” (STELLA, 2005, p. 178).

É justamente por encontrar o objeto de sua fala repleto de pontos de vista, de já-ditos, de avaliações, que o enunciador se encontra em meio a uma arena discursiva, um campo de confronto entre diferentes vozes saturadas de valores. Essa construção de permanente diálogo, do lugar que um “outro” concede ao “eu”, marca a heterogeneidade dos vários discursos, que estabelecem a alteridade, enquanto “[...] condição da identidade: os outros constituem dialogicamente o eu que se transforma dialogicamente num outro de novos eus.” (FARACO, 1996, p. 125). Na esfera da realidade que se apresenta mediante a linguagem, tem-se uma realidade valorada, semiotizada, com a constante instabilidade no interior do discurso, que deixa de ser um centro harmônico para tornar-se uma arena de vozes, o lugar da presença inerente do outro.

## **O ENSINO DE GÊNEROS DISCURSIVOS E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA À LUZ DA TEORIA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA**



No âmago do estudo da linguagem, focalizado para não reduzir a língua a uma mera ferramenta, descolada de sua realidade social, os gêneros englobam todas as formas de discurso oral e escrito (BAKHTIN, 2016). Em cada situação comunicativa, o gênero do discurso cumpre determinada função junto à comunidade falante, a partir de dado projeto de dizer. Essa dinâmica que abrange o encadeamento dos ditos, não-ditos e/ou já-ditos, no curso de um certo contexto, que ultrapassa o sujeito falante, envolve o objetivo enunciativo, as relações de interlocução entre interlocutores reais e/ou imaginários, seus papéis, bem como as posições enunciativas assumidas pelos participantes do discurso.

Essa pluralidade de gêneros discursivos é determinada pelas marcas individuais de cada participante do processo comunicativo, em torno da questão da alteridade e da construção de sentidos, a partir dos enunciados de outrem, ora os que o antecederam (enunciados já-ditos), ora aqueles que se sucederão no tempo e no espaço (enunciados pré-figurados) (BAKHTIN, 2003). Longe do propósito exaustivo de catalogar os gêneros, os escritos de Bakhtin retratam a impossibilidade de contabilizá-los, dadas as inesgotáveis possibilidades da atividade humana, em seus múltiplos campos da interação relativos ao uso da linguagem.

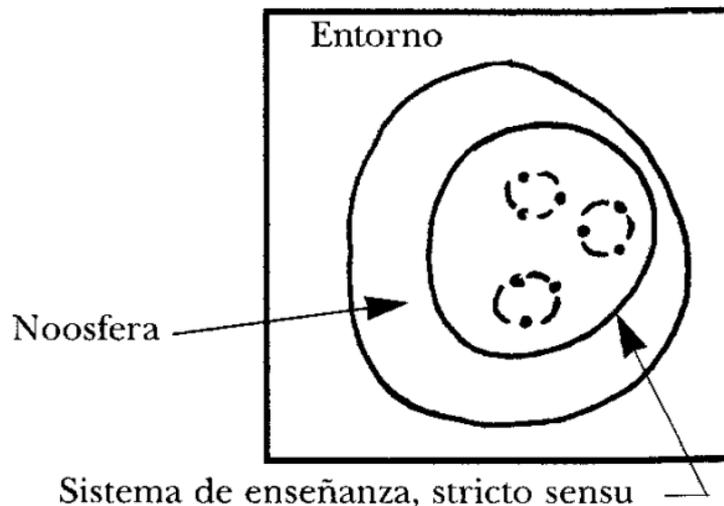
É inegável, pois, que os gêneros discursivos abrangem possibilidades no percurso educativo e contribuem para experiências específicas no ensino de língua materna, consoante às instâncias indissociáveis do tempo e espaço, nas quais se estruturam as relações sociais. Desde que veio à tona a concepção de língua como instrumento de interação social, preconizado pelo método sociológico de Bakhtin/Volóchinov (1992), procura-se trabalhar, a princípio, o contexto social mais imediato até o estudo das características do gênero e das marcas linguístico-enunciativas.

Notavelmente, contudo, percebe-se que prevalece a didatização do gênero, que privilegia, em larga incidência dos casos, somente as formas textuais que o realizam materialmente, marginalizando o aspecto discursivo. No que concerne essa realidade, os gêneros deixam de ser processos à disposição da atividade discursiva e fortalecem uma concepção de língua como sistema isolado. Ir além do que, frequentemente, tem sido o foco exagerado para esmiuçar o formato e as estruturas linguísticas dos gêneros, é conduzir um trabalho distante da memorização de padrões pouco significativos ao discente.

Dessa maneira, no vasto espectro de fatores para a consecução do ensino de gêneros, entre a prescrição e a execução dos saberes, um longo caminho se percorre, perpassado por valores sociais, subjetividades, relações de produção, reprodução, transmissão, aquisição de seus contextos. Nesse entremeio em que também se situa a esfera do ensino da Língua Portuguesa, surge a discussão da importância dos gêneros discursivos, que, por vezes, tem sido tratada pela simplificação intencional de saberes para se atingir o estatuto de objeto de ensino, nas transformações adaptativas de um objeto de saber (transposição didática) (CHEVALLARD, 2005).

Há que se considerar que, nesse processo, estão os fatores externos ao sistema escolar, com pessoas e instituições designando o planejamento, a escolha de conteúdos, as tomadas de decisões até o tratamento necessário para viabilizar o que será ensinado. Mediante as exigências e os anseios sociais, um fio condutor que atua na intermediação do fluxo de saberes para o sistema de ensino é a noosfera (CHEVALLARD, 1991), como destacada na Figura 1:

Figura 1: Representação dos fatores externos no processo de transposição didática



Fonte: Chevallard, 2009, p. 28

O sistema de ensino é entendido como o próprio sistema educacional de um país e sua rede de ensino, quando no seu interior está o sistema didático, cujos componentes principais são a tríade professor-aluno-saber (CHEVALLARD, 2009). Também podemos constatar, no perímetro circundante do sistema de ensino, a noosfera, como centro operacional que se refere à transposição didática em sua etapa externa, desencadeando os enfrentamentos, acordos e indicativos de soluções entre os atores, grupos envolvidos na dinâmica do sistema de ensino e sua abrangência com a sociedade.



Assim, estão envolvidos desde autores de livros didáticos, instituições de decisão e seus especialistas, até membros do governo, cientistas, professores. Esses e outros agentes ocupantes dos postos principais do funcionamento didático passam, então, a discutir as ideias provocadas, os problemas, os sentidos produzidos, trazidos pelo entorno (CHEVALLARD, 1991).

Em meio a essa heterogeneidade no processo de ensino, cabe uma análise crítica em torno das abordagens que regimentam a adequação de saberes, principalmente no movimento transpositivo do currículo formal (PERRENOUD, 1997) até os livros didáticos, quanto ao ensino de gêneros discursivos que retomam propostas bakhtinianas. Evidencia-se, pois, que pode haver o apagamento de vozes – como é típico na transposição didática com a despersonalização (CHEVALLARD, 1991) –, o que exige revisitar essas e outras questões, sob a égide do dialogismo e para além das características estabilizadas dos gêneros discursivos nas práticas sociais institucionalizadas e validadas em sua transposição à escola.

Além desses conhecimentos reconicionados e veiculados necessitarem ser embasados teoricamente, aliados a uma ressignificação de práticas pedagógicas pelo docente, deve-se enfatizar um ensino respaldado nas concepções fundantes do gênero como enunciado inacabado, concreto. Isso põe em relevo, entre os muitos eixos epistemológicos distintos, que, devido à densidade com que a transposição didática se aplica ao ensino de língua, “na formação de professores há ainda que distinguir dois papéis exercidos por esses profissionais: o de docente e o de usuário da língua em questão” (AZEVEDO, 2016, p. 77). Antes de seu papel formativo, o docente situa-se, enquanto usuário, em um contexto de funcionamento real da linguagem, como sujeito dialógico, não submisso à estrutura ou à forma da língua. Por isso, a construção dialógica do professor como sujeito social, nos paradigmas emergentes cotidianos e educacionais, passa pela consciência de si por meio da palavra do outro, com sua entonação valorativa (BAKHTIN, 2000).

Para redimensionar o conhecimento estabelecido como conteúdo específico da língua materna, é fulcral “[...] criar as bases para uma transposição didática a partir das práticas efetivas de um grande número de professores, respeitando a diversidade de condições de exercício da profissão.” (PERRENOUD et al., 2002, p. 18). Muito além de um trabalho limitante com gêneros, ao instaurar critérios de estabilização de suas características, que mobilizam determinados discursos provenientes do cumprimento



curricular, o docente deve dialogar com o conhecimento científico de referência não apenas se apropriando do que é transposto pelos documentos oficiais, manuais escolares. Em suas vivências formativas, deve assumir-se como ser social, histórico, transformador das trocas, dos confrontos, enquanto denominadores da edificação de valores determinados por diferentes quadros axiológicos.

## METODOLOGIA

Na sistematização do estudo da linguagem, que compreende uma relação do objeto ideológico com o seu meio social, considera-se o fato de Bakhtin não propor uma ciência explicativa, mas compreensiva, necessariamente dialógica (FARACO, 2007). Nesse caminho, para balizar o referencial metodológico da pesquisa, a atenção dirige-se ao método sociológico do Círculo de Bakhtin, precisamente pela Análise Dialógica do Discurso (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2009), na tessitura de elementos e arranjos enunciativos, em que elos e singularidades valorativas se expressam.

Sob essa lógica, dado o objeto em que se debruça, em seu contexto educativo e de sentidos que atravessam a cadeia comunicativa, a pesquisa é do tipo exploratória (GIL, 2008) e documental para o escopo do estudo determinado (BELL; WATERS, 2014). Ao deparar-se com os dados circunscritos em documentos, é preponderante, pois, enxergar os elementos contidos na teia enunciativa de seus escritos, como um diálogo de contradições, concepções de sujeitos e intenções discursivas. Quanto à escolha do campo epistemológico, enfatiza-se a natureza socialmente construída da realidade, que se interliga à relação do pesquisador ao que é estudado (DENZIN; LINCOLN, 2006), o que especifica a abordagem qualitativo-interpretativista na qual a pesquisa se inscreve, além de ser descritiva (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006).

No corpus da análise documental, houve consulta ao Currículo de Pernambuco, para o componente curricular de Língua Portuguesa em sua versão digital (PERNAMBUCO, 2019), e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), além do acesso aos planejamentos de ensino da Coordenação de Língua Portuguesa (SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE, 2021), da Secretaria de Educação de Santa Cruz do Capibaribe (PE) e dos Manuais do Professor do Ensino Fundamental (anos finais). A pesquisa documental advém do universo de 35 gêneros discursivos presentes nos planejamentos institucionais do referido município e de 4 livros didáticos



pertencentes à coleção didática “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018), cuja delimitação final do recorte levou à fotorreportagem, gênero indicado à turma do 8º ano.

Entre os dados amparados pelos construtos bakhtinianos para uma Análise Dialógica do Discurso, que não configuram uma proposta fechada e linearmente organizada, vale pontuar que a linguagem não é um aparato instrumental, técnico, o que nos permite fazer uma ponte com as ideias defendidas por Bakhtin e seu Círculo de estudiosos quanto às orientações metodológicas para o estudo da língua:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, o exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2009, p. 129)

Com essa pesquisa, buscamos firmar uma análise sedimentada por esse método sociológico, que articula conhecimentos para além dos que a Linguística oferece, na abordagem do discurso pelos aspectos linguísticos e extralinguísticos do enunciado concreto. Nesse caminho metodológico de base dialógica, para uma análise acerca do uso situado da língua, para empreender uma análise dessa espessura e revisitar as noções de transposição didática, ascenderam regularidades enunciativo-discursivas quanto à constituição, funcionalidade, articulação para a significação do gênero fotorreportagem aqui selecionado (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2010). É por essa percepção que o recorte de dados aponta para os variados pilares sobre os quais toda a concepção de linguagem se ergue.

## **UMA DISCUSSÃO DO ENSINO DO GÊNERO FOTORREPORTAGEM: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS AO VIÉS ENUNCIATIVO- DIALÓGICO BAKHTINIANO**

Em torno da complexidade de exemplos que se reportam às intencionalidades discursivas dos instrumentos abordados nesse estudo, respalda-se aqui a análise ao gênero discursivo fotorreportagem. Devido às muitas instâncias enunciativas decorrentes de suas esferas de produção, distribuição e circulação, bem como de outros

aspectos constituintes, funcionais e sociais desse gênero, os resultados sinalizam as recomendações estabelecidas nos documentos oficiais, a partir dos saberes instituídos no planejamento de ensino de Língua Portuguesa de Santa Cruz do Capibaribe (PE) e no livro didático alvo da análise.

Assim, para evidenciar e subsidiar os dados obtidos nessa esfera jornalístico-midiática, em que há uma razão de ser a construção de seus sentidos, recortou-se um fragmento do planejamento de ensino, conforme Quadro 1:

Quadro 1. Orientações didáticas ao gênero fotorreportagem no planejamento do 8º ano

Habilidades
<p><b>(EF67LP08PE)</b> Reconhecer e avaliar os efeitos de sentido devido à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em cartazes, notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet, redes sociais, observando o diálogo entre as diferentes linguagens empregadas nos textos.</p> <p><b>(EF69LP06PE)</b> Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural –próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc. – e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentarista, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção, circulação, planejamento e elaboração desses textos, participando ou vislumbrando possibilidades de participar de práticas de linguagem do campo jornalístico/midiático, de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.</p>
Situações Didáticas
<ul style="list-style-type: none"><li>- Conceituação do gênero fotorreportagem, abordando suas principais características organizacionais;</li><li>- Livro didático “<i>Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: 8º ano</i>”: páginas 36 e 37 (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018);</li><li>- Produção de uma pequena fotorreportagem (os alunos poderão fotografar e montar um breve vídeo com as fotos, compondo assim a fotorreportagem).</li></ul>

Fonte: Dados da Pesquisa, 2023

É cabível notar, à situação didática estabelecida, a finalidade em conceituar e caracterizar o gênero, na medida em que se privilegiam seus aspectos formal e estrutural. Entre as habilidades aqui dispostas, não se pode perder de vista a habilidade EF69LP06PE (PERNAMBUCO, 2019), que se conecta à produção de textos como prática de linguagem, uma produção sugerida de elaboração de uma fotorreportagem, resultando na montagem de um vídeo. Essa situação agrega recursos multimodais, como o vídeo, e ferramentas de montagem de imagem que podem ressignificar as práticas de linguagem, se forem bem articuladas com os gêneros do ambiente digital e os diversos

dispositivos tecnológicos. Isso possibilitará experiências a esses saberes, que cheguem até a sala de aula, para os diversos papéis “[...] de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista [...]”, como referencia a habilidade EF69LP06PE (PERNAMBUCO, 2019).

Nesse intercâmbio discursivo, não somente a fotorreportagem como outros gêneros do campo jornalístico-midiático podem favorecer um ensino pensado além daquilo que muitas vezes se encontra nas atividades de escrita, cujo foco volta-se para sua forma composicional (formato e estruturas linguísticas). No seio dessa cultura tecnológica, os professores de línguas podem ampliar uma aproximação para as funções sociais exercidas através do gênero (forma arquitetônica) (SOBRAL, 2009), maximizando ao enunciador e enunciatário muitos contextos interlocutivos.

Outro trecho elencado nessa pesquisa refere-se à obra didática do 8º ano do Ensino Fundamental, mencionada no planejamento de ensino anterior, conforme Figura 2:

Figura 2: Recorte das orientações didáticas do gênero discursivo fotorreportagem no Manual do Professor



**A fotorreportagem**  
CG: 1, 6  
CEL: 3  
CELP: 3  
Habilidades: EF67LP08, EF69LP03, EF69LP16, EF89LP01  
Se for possível, faça a atividade comparando o livro didático e o site. As perguntas podem ser respondidas de forma oral e coletiva.  
Esse gênero jornalístico existe desde os anos 1920. Não há uma determinação precisa de suas características. A quantidade de fotografias, por exemplo, pode variar e alguns estudiosos defendem que mesmo uma única fotografia pode corresponder a uma fotorreportagem se puder contar isoladamente todo o evento.

**Questão 1** – Caso esteja usando o site, note que as imagens vão se alternando automaticamente.

**A fotorreportagem**

**Imagens dizem muito**  
Você já ouviu falar de fotorreportagem? Como diz o nome, esse gênero tem o mesmo objetivo da reportagem, mas está centrado em fotografias, acompanhadas por textos breves.  
Conheça uma fotorreportagem sobre a comercialização de um fruto típico do Brasil. Veja as imagens, leia os comentários e responda às questões.

**Em geral, nas fotorreportagens, um texto de abertura contextualiza a sequência de imagens. Neste exemplo, ele foi colocado antes das imagens e conta que o assunto abordado é a produção do açaí no Pará.**  
1. O que o leitor deve fazer para ler a reportagem?  
Ele deve clicar sobre as flechas laterais.

**Textos curtos articulam as fotos, criando um movimento de leitura. Eles também têm outra função. Eles também têm outra função.**  
2. Qual seria essa função?  
Identificar a imagem mostrada na fotografia e acrescentar informações.



8/10 – O comércio do fruto fica mais intenso durante a madrugada, à medida que chegam mais barcos.

4. Você acha que qualquer evento ou acontecimento pode ser apresentado por meio de uma fotorreportagem? Há situações mais propícias para uma exposição nesse gênero?

Resposta pessoal. Ajude os alunos a perceber que, em geral, as fotorreportagens são produzidas quando as imagens são suficientes para contar e detalhar um evento, dispensando um texto longo para tornar compreensível o acontecimento reportado.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. 36-37

O primeiro recorte da ilustração inicia com uma breve apresentação do gênero e do assunto, com um fragmento da fotorreportagem composto por título e texto de abertura. À margem esquerda do Manual do Professor, está a sugestão, com o verbo “fazer” no modo imperativo, para acesso ao endereço eletrônico, visando comparar o material impresso (livro didático) à sua disposição multimídia no *site*. Para tornar ainda mais evidentes os diferentes aspectos da semiose discursiva desse gênero na relação entre fotos, legendas e textos, o docente pode trabalhar disposição de cores, formas, *design*, diagramação, entre outros elementos.

É por essa face verbal, ou verbo-visual (BRAIT, 2013), desses enunciados que o ensino, a partir dessa atividade, baseando-se no segundo recorte acima – como exemplificação da imagem (8/10) e de todas que fazem essa série fotográfica –, e pela outra face extraverbal, que se pode atender ao que a habilidade EF69LP06PE prevê no seu objeto de conhecimento “Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais” (PERNAMBUCO, 2019). Infere-se, portanto, que a parte subentendida dessas enunciações não pode ser descolada de seu momento de produção, nem as intenções dos enunciadoreis (fotógrafo, editores e autores do livro) devem ser desconsideradas.

Encontra-se também no Manual do Professor, em sua área lateral (1° recorte), algumas outras habilidades extraídas da BNCC, como EF67LP08, EF69LP03, EF69LP16 e EF89LP01 (BRASIL, 2018), para essa atividade contextualizada, o que permite fazer correspondências com o Currículo de Pernambuco para a Educação Básica. Em síntese, no Quadro 2, está a representação desses dados extraídos do documento oficial, a nível estadual:

Quadro 2. Habilidades, Práticas de linguagem e Objetos de conhecimento correspondentes no Currículo de Pernambuco para o gênero fotorreportagem no 8º ano

<p><b>Habilidade: (EF67LP08PE)</b> Reconhecer e avaliar os efeitos de sentido devido à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em cartazes, notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet, redes sociais, observando o diálogo entre as diferentes linguagens empregadas nos textos.</p> <p><b>Prática de linguagem:</b> Leitura</p> <p><b>Objetos de conhecimento:</b> Efeitos de sentido, Exploração da multissemiose</p>
<p><b>Habilidade: (EF69LP03PE)</b> Diferenciar e analisar, A) em notícias, as informações do LIDE, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; B) em reportagens e fotorreportagens, o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem; C) em entrevistas, editoriais, artigos de opinião, cartas do e ao leitor, os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; D) em tirinhas, memes, charge, a crítica, a ironia ou o humor presente, levando em consideração (quando houver) as diferentes mídias (impressas, virtuais e televisivas).</p> <p><b>Prática de linguagem:</b> Leitura</p> <p><b>Objeto de conhecimento:</b> Estratégias/Procedimentos de leitura: apreender os sentidos globais do texto</p>
<p><b>Habilidade: (EF69LP16PE)</b> Analisar e utilizar, a partir da comparação entre textos do mesmo gênero e de gêneros diferentes, as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: (apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc), relacionando a construção composicional ao objetivo comunicativo, aos interlocutores pretendidos, aos meios de circulação.</p> <p><b>Prática de linguagem:</b> Análise linguística/semiótica</p> <p><b>Objeto de conhecimento:</b> Construção composicional</p>
<p><b>Habilidade: (EF89LP01PE)</b> Identificar e analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo (como a rapidez e instantaneidade das informações, abertura para uma participação mais ativa dos leitores que influenciam as pautas e se tornam produtores de conteúdo) e as condições que fazem da informação uma mercadoria (como o fenômeno das fake news e a presença ostensiva da publicidade), de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.</p> <p><b>Prática de linguagem:</b> Leitura</p> <p><b>Objetos de conhecimento:</b> Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos; Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital</p>

Fonte: Dados da Pesquisa, 2023

As habilidades têm suas particularidades com as práticas de linguagem de leitura e análise linguística/semiótica, quando se constata que:

- a) EF67LP08PE direciona não apenas à leitura do código linguístico, por levar o sujeito a recorrer aos processos e efeitos da produção, reprodução e circulação de significados, através de outros elementos semióticos na composição do gênero em questão;

- b) EF69LP03PE mobiliza o gênero na posição de modificador, enquanto circunstâncias, principalmente, de lugar (“Diferenciar e analisar [...] B) em reportagens e fotorreportagens, o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem [...]”) (PERNAMBUCO, 2019);
- c) EF69LP16PE focaliza os conteúdos e o gênero, para analisar características relativas ao seu funcionamento e aplicar adequadamente suas formas de composição (“Analisar e utilizar [...] as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar [...]”) (PERNAMBUCO, 2019);
- d) EF89LP01PE não focaliza muito o gênero, especificando maior aprendizagem requerida, por meio de circunstâncias de finalidade (“Identificar e analisar os interesses [...] de forma a poder desenvolver uma atitude crítica [...]”) (PERNAMBUCO, 2019).

Nessa esteira, que passa pelos discursos concretos aqui expressos, nessas prescrições e atividades didáticas, frente ao contexto da Secretaria de Educação do município de Santa Cruz do Capibaribe (PE), vale salientar que é necessário que o docente de Português, em sua transposição do ensino, considere essas orientações dos programas oficiais. Muito além disso, para a formalização e prática de ensino desse gênero do campo jornalístico-midiático, deve-se recuperar as vozes ressonantes e dissonantes que atravessam cada enunciação, com as devidas adaptações didáticas às habilidades atribuídas, além de um processo de consulta e implementação dessas propostas com uma formação crítica, propícia ao docente.

Em linhas gerais, nessa condição de perda da relação direta com o contexto extraverbal em que a fotorreportagem foi constituída, ao ser incorporada no Manual do Professor, dadas as situações em que forem geradas e disseminadas, esse gênero pode ser reacentuado (BAKHTIN, 2000). Logo, é possível constatar, com base no crivo avaliativo estabelecido a essa coleção didática pelo currículo formal (PERRENOUD, 1997) e em meio a essa arena de refrações sociais, que é indiscutível o tratamento dado, preponderantemente, aos seus planos sintático e léxico-semântico da língua, através do gênero.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para romper com os efeitos das forças centrípetas que ainda consagram determinados paradigmas de ensino nessa realidade investigada, na instância da

transposição didática externa, o ensino desse gênero não deve especificar apenas sua identificação, apresentação estrutural e funcional. Por conseguinte, a recorrência de prescrições, que não priorizam o paradigma bakhtiniano da dialogicidade, pode reverberar na forma didática do docente trabalhar esses saberes até efetivamente serem ensinados (CHEVALLARD, 2013). Certamente, no cotidiano da esfera escolar, quando tais situações não tratam a linguagem e o ensino de gêneros pelo ponto de vista do outro – e nisso se incluem os saberes engendrados no livro didático –, as enunciações didáticas perdem a sua finalidade dialógica, na permanente interação constitutiva do diálogo.

Quanto ao gênero fotorreportagem, conclui-se que é possível alargar a reflexão acerca do verbal e do visual não serem necessariamente a tradução um do outro, em que, além do visível, está em jogo o posicionamento axiológico dos sujeitos dessa enunciação. O docente de Português que valer-se dessa tessitura discursiva, para tornar esses saberes mais compreensíveis ao discente, no nível da transposição interna, passará também a construir sentidos, por sua própria interpelação ideológica, em meio aos discursos materializados pela mídia. Quando se parte da explicação de que cada interação implica um interlocutor real, o professor (“leitor”) pode ser definido como o auditório previsto pelo autor (autores da coleção), sob o qual são mobilizados os saberes a ensinar e para ensinar até sua transposição interna ao aluno. Então, isso endossa a assertiva de que o livro didático é um indício sobre o qual passou e passa um processo de acabamento do enunciado.

Pela proposta do estudo sociológico da linguagem, asseveramos que nossa intenção aponta um contexto extralinguístico, não sustentado por uma fórmula categórica e estrutural de análise. Essa tensão que consubstancia os discursos dos planejamentos institucionais e Manuais do Professor revela as forças ideológico-valorativas que atravessam o currículo formal e podem ecoar no currículo real, nas práticas docentes e nos materiais produzidos. De fato, essas evidências distanciam-se do quadro enunciativo-dialógico que permeia o pensamento bakhtiniano.

Para além das instruções recontextualizadas e repersonalizadas pelos professores – os interlocutores que, na transposição didática externa, situam-se nessa cadeia em primeiro plano –, é preciso concordar, refutar, ampliar a enunciação dos outros (locutores) nos documentos reguladores do ensino para promover enunciações concretas. Isso ocorre mediante as compreensões dos participantes nessas trocas dialógicas, dentro de uma dimensão axiológica que entrelaça inúmeras vozes.



Nesse âmbito, nitidamente marcado pelo currículo oficial da rede de ensino municipal, que funciona como instrumento de regulação institucional, é essencial não perder de vista a heterogeneidade de contextos em que o docente pode redirecionar seu planejamento, para uma prática de ensino mais enviesada aos preceitos bakhtinianos. Frente às interferências externas sobre o seu ato interlocutivo de ensino, o professor pode agenciar o currículo de forma mais autoral, constituindo-se discursivamente enquanto sujeito que se defronta com signos ideológicos dominantes, o que exige refletir e refratar as muitas interpretações da realidade circundante e seus acentos alheios.

Ademais, é fundamental não limitar o estudo do gênero apenas em sua materialidade linguística, dada a perspectiva ligada ao enunciado concreto que o abriga (BRAIT, 2012), a diferentes vozes sociais que se defrontam, se entrecrocaram (BAKHTIN, 1997) com a subjetividade do discurso do locutor. O pano de fundo dessas discussões vem da Análise Dialógica do Discurso derivada do pensamento do Círculo Bakhtiniano, tomando como ponto de partida a linguagem, o caráter dialógico e alteritário das pesquisas em Ciências Humanas.

Criar rumos pluriacentuados no ensino de gêneros é reiterar que os discursos dos docentes e os posicionamentos de outros agentes sejam também atuantes, desde a concepção inicial dos documentos oficiais até a circulação e efetividade em objeto de ensino na sala de aula. Sair dos olhares estanques, que legitimam o que ensinar e aprender com os gêneros da esfera jornalístico-midiática, é propiciar um trabalho que comporte o dialogismo, a alteridade e muitas outras questões envoltas na teia discursivo-ideológica atravessada e clivada nas práticas sociais. Ressalvamos, assim, não se esgotarem aqui as colocações, os não-ditos e esperamos que pesquisas futuras contribuam nesse sentido.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA; R.; RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 147-162, jan./jun. 2010.

AZEVEDO, T. M. de. Polifonia linguística: uma proposta de transposição didática para o ensino da leitura. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 51, n. 1, p. 73-81, jan./mar. 2016.

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.



BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1959-1961].

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1959-1961].

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1959-1961].

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1959-1961].

BAKHTIN, M. M. **Questões de Estilística no Ensino da Língua**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013 [1942-1945].

BAKHTIN, M. M. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. São Paulo: Editora da UNESP/Hucitec, 1998.

BAKHTIN, M. M.; VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2011 [1929].

BAKHTIN, M. M.; VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BAKHTIN, M. M.; VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999 [1929].

BAKHTIN, M. M.; VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992 [1929].

BARROS, D. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

BELL, J.; WATERS, S. **Doing Your Research Project: A Guide for First-time Researchers**. 6. ed. Nova Iorque: McGraw-Hill Education, 2014.

BHATIA, V. K. **Worlds of written discourse: a genre-based view**. London: Continuum, 2004.

BRAIT, B. Olhar e ver: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, jul./dez. 2013.

BRAIT, B. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (Orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012, p. 9-29.



BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-32.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 09 out. 2022.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. 3. ed. Buenos Aires: Aique, 2009.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica: del saber sábio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica: del saber sábio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

CHEVALLARD, Y. Sobre a Teoria da Transposição Didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 1-14, maio/ago. 2013.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DI FANTI, M. da G. C. Maria da Glória Corrêa. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1-2, p. 95-111, jan./dez. 2003.

FARACO, C. A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 2007, p. 97-126.

FARACO, C. A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 1996. p. 113-126.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor: 8º ano**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/002899327df767b367767?authid=MNXstPcw78Zf>. Acesso em: 02 out. 2022.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: Ensino Fundamental**. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2019. Disponível em:



<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/CURRICULO%20DE%20PERNAMBUCO%20-%20ENSINO%20FUNDAMENTAL.pdf>. Acesso em: 26 set. 2022.

PERRENOUD, P. **A Pedagogia na Escola das Diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, P. **A Pedagogia na Escola das Diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 1995a.

PERRENOUD, P. La transposition didactique a partir de pratiques: des savoirs aux compétences. **Révue des sciences de l'éducation**. Montréal, v. 24, n. 3, p. 487-514, 1998.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Tradução de Júlia Ferreira. Porto: Porto Editora Ltda., 1995b.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre, Artmed, 2002.

PIRES, V. L. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. *Organon*, Porto Alegre, v. 16, n. 32/33, p. 35-48, 2003.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. H.; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 3. ed. Local: McGraw-Hill, 2006.

SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE. Secretaria de Educação. **Planejamentos de Língua Portuguesa: 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental**. Santa Cruz do Capibaribe: Secretaria de Educação, 2021.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: palavras-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 177-190.

VOLÓCHINOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução de João Wanderley Geraldi e Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

Submetido em: 30/03/2023

Aceito em: 30/04/2023