

2

OS GÊNEROS DISCURSIVOS: UM NOVO OBJETO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

2.1 Da “redação escolar” à produção de gêneros

Tradicionalmente a escola tem trabalhado com tipos de textos e não com gêneros de textos, reproduzindo, conforme destacado aqui, um ensino-aprendizagem descontextualizado de língua materna, já que desconsidera os aspectos sociais, históricos e ideológicos da linguagem, privilegiando ainda a “redação escolar”.

Segundo Geraldi (1998: 136), elaborar uma redação e produzir textos são atividades completamente distintas e antagônicas, já que em uma se produz texto *para a escola* e em outra se produz texto *na escola*. Dessa forma, o autor caracteriza a redação como uma produção que tem por finalidade atender aos pressupostos de língua escrita enquanto objeto eminentemente escolar, desvinculado de sua função social, cultural e histórica. O autor considera que:

O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do outro que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois. (...)

(GERALDI, 1998: 102)

E afirma, ainda, que:

(...) a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. (...)

(IBIDEM, 1998: 135)

É claro que a raiz do problema é mais profunda e, ainda conforme Geraldi (2004: 45), a mudança no modo de se trabalhar a língua materna em sala de aula, a partir da perspectiva de linguagem como “processo de interação”, vai muito além do emprego adequado de métodos e/ou técnicas. Seria necessário mudar a princípio a concepção de língua / linguagem atualmente ainda reiterada nas aulas de Português, que prioriza a “descrição lingüística”, tomando a língua como objeto estático, em detrimento de um trabalho de linguagem significativo, que possibilite um desenvolvimento real das “habilidades de uso da língua em situações concretas de interação” (GERALDI, 2004: 45).

(...) é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?

(GERALDI, 2004: 65)

A artificialidade da situação comunicativa, portanto, parece limitar o desenvolvimento da criatividade e da motivação para escrever, uma vez que a elaboração da “redação escolar” não está direcionada a um objetivo concreto, ao uso real e necessário da língua, nas negociações e antagonismos próprios do espaço social, mas insiste em permanecer como prática meramente escolar, em que se juntam algumas frases, muitas vezes desarticuladas, para “produzir” um texto cujo único leitor é o professor de português.

Na situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único – leitor da redação. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente, fará a redação com base na imagem que cria do “gosto” e da visão de língua do professor. Serviço à la carte.

(BRITTO, IBIDEM, 1998: 120)

De acordo com Geraldi (2003: 161), a relação interlocutiva realiza-se somente quando o produtor do discurso assume-se enquanto interlocutor ou sujeito da interlocução, procurando definir as seguintes orientações para a produção de seu texto: “ter o que dizer”, “apresentar razões para dizer”, “ter a quem dizer” e “saber como dizer”.

O quadro a seguir ilustra essa relação:

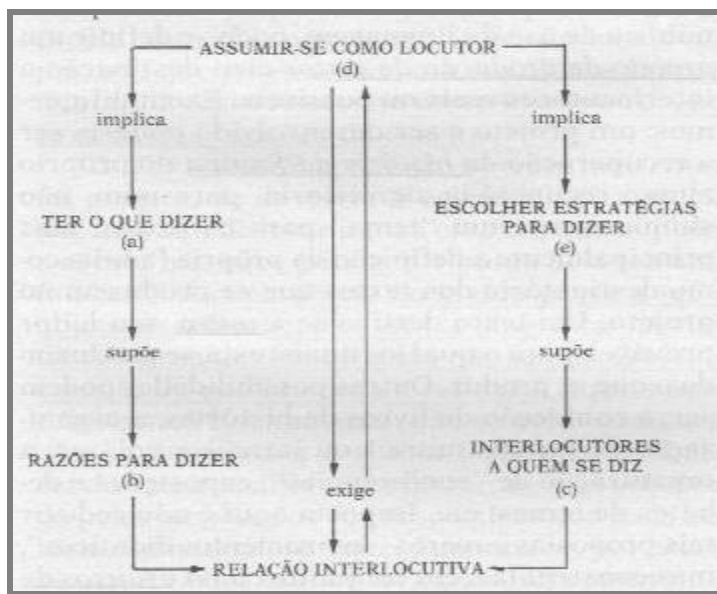


FIGURA 2.1 Esquema proposto por Geraldi para explicar a relação interlocutiva (2003: 161).

Tomando como exemplo as redações solicitadas na maior parte dos vestibulares do país, percebe-se que o candidato a “calouro” estabelece como meta

tentar escrever o que supostamente a banca de correção espera que ele escreva. Assim, com o objetivo claro de impressionar o “senhor corretor”, usam e abusam de termos e/ou expressões considerados mais “eruditos” sem saber muitas vezes o que estas significam e/ou qual a aceção mais adequada para a construção do sentido do texto (PÉCORA, 1983).

Sempre que nos comunicamos com o “outro”, seja na linguagem oral ou no texto escrito, inevitavelmente valemo-nos dos gêneros como instrumento ou — de acordo com a expressão de Schneuwly (2004) para destacar a relevância destes no ensino-aprendizagem tanto de língua estrangeira quanto de língua materna – como “megainstrumentos” de linguagem. Assim, dependendo da situação comunicativa na qual nos encontramos e considerando o contexto sócio-histórico e, por que não dizer, ideológico dentro do qual todo discurso se constitui, é forçoso manifestarmos “linguageiramente” por meio de um gênero discursivo específico, mais adequado a esse contexto.

Ressaltando o papel dos gêneros discursivos como “sustentáculo” da linguagem, Bakhtin (1997: 302) pondera:

(...) se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

(BAKHTIN, 1997: 302)

Fundamentando-se no pensamento de Bakhtin e defendendo a necessidade de um ensino-aprendizagem sistematizado e gradual da comunicação oral e escrita a partir da elaboração de “seqüências ou módulos didáticos”, Schneuwly e Dolz (2004: 51) realizam uma releitura da teoria dos gêneros e propõem uma “adaptação” desta para o âmbito escolar, tanto em relação ao estudo de língua materna quanto de língua estrangeira, indicando uma abordagem em espiral dos gêneros textuais.

Esse tipo de abordagem contrapõe-se ao tratamento que vem sendo dispensado à produção de textos na escola, segundo o qual se deve partir do “suposto” menos complexo para o também “suposto” mais complexo, obedecendo

sempre a seqüência linear que parte da narração, passa pela descrição, para chegar à dissertação, como se houvesse uma justificativa “lógica” para essa prática.

Segundo Rojo (apud KOCH, 2003: 59), esses textos revelam-se artificiais e/ou descontextualizados, já que são produzidos em uma situação “exclusivamente” escolar¹ e não apresentam, por essa razão, nenhuma finalidade social. Além disso, inexistente o interlocutor real para esses textos, pois o aluno escreve para ser avaliado pelo professor e não porque tem necessidade de “dizer algo a alguém”.

Marcuschi (2000: 22) define gêneros textuais como:

(...) os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.

(MARCUSCHI, 2000: 22)

De acordo com Marcuschi, os tipos textuais correspondem aos diferentes modos de organização do discurso materializados por meio de gêneros variados, ou seja, os gêneros constroem-se ou realizam-se a partir de tipos textuais, conforme exemplo apresentado no esquema a seguir:

1. Dada essa artificialidade, a autora classifica tais textos de “gêneros escolares”, posto que só existem dentro do contexto escolar (ROJO apud KOCH, 2003: 59).

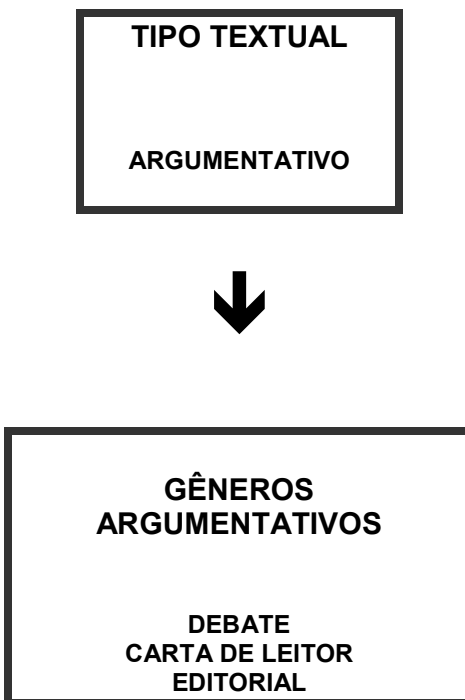


FIGURA 2.2 Tipos textuais e gêneros discursivos.

2.2 O papel dos PCNs

A concepção tradicionalista de ensino-aprendizagem de língua materna começa a ruir gradativamente a partir da tardia – mas importante – divulgação de estudos e pesquisas na área da lingüística textual, da análise do discurso, da psicologia social e genética e, principalmente, da teoria da linguagem postulada pelo Círculo de Bakhtin. Assim, inicia-se na década de 1980 um movimento de mudança no modo de compreender as funções ou finalidades da língua / linguagem, que vai culminar com uma série de iniciativas de elaboração de propostas curriculares em diversos Estados, entre elas a concretização dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs em meados da década de 1990.

Ainda que se reconheça haver um dissenso entre especialistas sobre o tema, não se pode negligenciar o fato de que os PCNs constituem um marco importante no panorama das diretrizes educacionais no Brasil, já que pela primeira vez tentou-se

nesses documentos, senão organizar, pelo menos reunir as principais reflexões teóricas das últimas décadas e, além disso, suscitar questionamentos relevantes sobre o modo de se trabalharem os conteúdos de todas as disciplinas do currículo básico.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de reflexão para a prática de professores.

(Introdução aos PCNs, 1997: 26)

Desse modo, os PCNs não surgem para estabelecer ou prescrever “regras” ou “receitas” de como o conteúdo programático deve ser organizado nem mesmo para limitar a autonomia das escolas e dos professores, mas revela-se um instrumento inegavelmente útil para orientar o processo de ensino-aprendizagem em todas as disciplinas a partir de um objetivo que subjaz todos os conteúdos trabalhados atualmente tanto no ensino médio quanto no fundamental: o desenvolvimento de sujeitos conscientes de seu papel social e dotados de autonomia para construir seu conhecimento.

Os parâmetros curriculares brasileiros foram pensados a partir do documento concebido para a reforma educacional espanhola, a *Ley General de Ordenación del Sistema Educativo* (Logse)², e tiveram em sua elaboração a assessoria técnica do

2. Lei sancionada em 1990 que estabelece as diretrizes para uma reforma curricular em todos os níveis de instrução na Espanha, atendendo a exigências da Constituição democrática de 1978. Embora os PCNs apresentem objetivos gerais bastante próximos aos estabelecidos nessas diretrizes, sobretudo no que concerne à formação cidadã e ao respeito às diversidades, é importante ressaltar que diferentemente dos PCNs a Logse constitui um ato normativo que regula desde a educação básica até a superior, não se tratando de simples referência para o sistema educacional.

professor César Coll³, em razão de sua vasta experiência no processo de reforma curricular, em todos os níveis de ensino, em seu país.

No que se refere ao modo de estruturação e organização, os PCNs de Língua Portuguesa do 3.º e 4.º ciclos encontram-se divididos em duas partes. A primeira destina-se a uma apresentação geral da disciplina, indicando as principais reflexões sobre o ensino-aprendizagem de língua materna nas últimas décadas, com destaque especial para os objetivos gerais do ensino-aprendizagem da disciplina estabelecidos para o ensino fundamental.

Assim, em um primeiro momento, coloca-se a questão da reformulação dos conteúdos e objetivos do ensino de língua materna na educação básica como uma necessidade adiada por quase três décadas, destacando-se o papel da lingüística nos anos 1980 na promoção de discussões e questionamentos sobre o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e a importância dos PCNs como proposta que sintetiza tudo o que já foi produzido de mais significativo nos últimos anos no que se refere às questões sobre os usos da linguagem. Em seguida, procura-se estabelecer, de forma bem sucinta, a finalidade do ensino da linguagem diante das transformações sociais e históricas e das atuais exigências de níveis de letramento⁴ dos alunos da educação básica.

Além disso, buscou-se definir a perspectiva de língua / linguagem adotada nas orientações propostas pelos PCNs, com ênfase nos aspectos pragmático, sociointerativo, cultural e histórico da língua portuguesa, conforme se observa pelo trecho a seguir:

-
3. Professor do Departamento de Psicologia, da Universidade de Barcelona, e Assessor da Direção Geral de Renovação Pedagógica do Ministério da Educação da Espanha. Foi convidado pelo MEC para orientar a reforma curricular brasileira e assistir a elaboração dos PCNs em 1997. É autor de obras de referência como *Currículo e Educação*, *Desenvolvimento Psicológico e Educação* e *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*, traduzidos e publicados no Brasil pela editora Artmed, de Porto Alegre.
 4. O vocábulo letramento foi definido pela primeira vez na literatura educacional, em oposição a alfabetização, no final da década de 1980 por Tfouni (1988), em seu livro *Adultos não-alfabetizados: avesso do avesso*. Anteriormente já havia sido utilizado por Mary Kato (1986) em sua obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*, sem, contudo, esclarecer-se sua conceituação. É preciso considerar os níveis ou graus de letramento variam de um país para outro, e diferem até mesmo de uma região para outra dentro de um mesmo país, desse fato também advém a complexidade em se delimitar de maneira mais clara o conceito de letramento. Embora a construção de uma concepção única de letramento atualmente pareça ainda um procedimento bastante complexo, a definição mais difundida é a apresentada por Soares (2001:18): "Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita".

(...) língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

(PCNs, 1998: 20)

Outro ponto destacado nesta primeira parte é de que modo se dá a organização do discurso de acordo com os objetivos e intenções dos interlocutores e desenvolvimento dos gêneros discursivos a partir do reconhecimento das condições do texto / discurso e da adequada utilização dos mecanismos de construção da textualidade.

A segunda parte dos documentos, por sua vez, está centrada nos objetivos e conteúdos do ensino-aprendizagem de língua materna no terceiro e no quarto ciclo do ensino fundamental, indicando orientações propriamente ditas para um trabalho mais pragmático e contextualizado com a linguagem e seus usos sociais. Dessa maneira, o estudo da língua materna encontra-se vinculado ao conhecimento e utilização das tecnologias da informação e a uma formação que priorize a formação ética e o exercício da cidadania. Nessa parte, ainda, são definidos também os novos critérios para um processo de avaliação mais coerente e consoante com os objetivos e conteúdos sugeridos.

Os PCNs apresentam-se organizados em ciclos, não em séries; além disso, os conteúdos não são estabelecidos⁵. A proposta de uma organização das etapas de escolarização em ciclos pressupõe o reconhecimento tanto das características propriamente ditas do aluno com o qual se vai trabalhar quanto do espaço escolar,

5. Trata-se de uma autonomia para a qual talvez a grande maioria dos professores ainda não se encontre preparada, em razão de uma formação acadêmica deficiente, ausência de orientações mais precisas que poderiam ser apresentadas em disciplinas da grade curricular ou até mesmo por falta de tempo, já que muitos desses profissionais chegam a ministrar 40 a 50 horas-aula semanais. É possível concluir, portanto, que nada adiantará a propositura de novas diretrizes para a educação se, por outro lado, não houver por parte do Estado uma preocupação com a formação e atualização professores de todos os níveis de ensino e, principalmente, com a implementação de uma política de valorização do magistério enquanto profissão de significativa representação social. Mas esta é uma questão da qual não trataremos nesta pesquisa, uma vez que merece maior aprofundamento na realização de outro trabalho.

no que concerne às exigências reais do uso e da prática da linguagem e às necessidades do aprendiz.

Conforme ressaltado anteriormente, não se pode negar, apesar das inúmeras críticas, que a publicação dos PCNs constitui um marco no que diz respeito à tomada de posturas mais reflexivas acerca da necessidade de se reverem os conteúdos das disciplinas que compõem o currículo básico nacional, tanto para o ensino médio quanto para o ensino fundamental.

(...) Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa configuram-se como síntese do que foi possível aprender e avançar nesta década, em que a democratização das oportunidades educacionais começa a ser levada em consideração em sua dimensão política, também no que diz respeito aos aspectos intra-escolares. (Grifo nosso)

(PCNs, 1998: 19)

No que se refere mais especificamente ao estudo da língua materna, verifica-se que, nesse documento, houve um esforço de congruar pressupostos teóricos fundamentais para uma mudança de concepção de linguagem e, ainda, discussões suscitadas por pesquisas, não somente nas áreas das ciências da educação e da psicologia, mas também da teoria da análise do discurso e dos gêneros do discurso, da lingüística textual, do socioconstrutivismo e do interacionismo sociodiscursivo. A partir dessas discussões em torno da função da linguagem como instrumento de interação e de desenvolvimento das capacidades cognitivas, os PCNs trazem uma contribuição importante para uma mudança de paradigma no estudo de língua materna, ao eleger os gêneros textuais como objetos de ensino-aprendizagem.

2.2.1 Mudança de paradigma no ensino-aprendizagem de língua materna

Os PCNs sinalizam, portanto, a necessidade de se rever o ensino-aprendizagem de língua materna, uma vez que as demandas da sociedade

contemporânea tornaram obsoletas as formas mais tradicionais de ensino, que por esse motivo se mostram pouco eficientes em desenvolver as capacidades comunicativas e intelectuais dos alunos, sobretudo se forem observados os resultados de avaliações educacionais, como o Enem e o Saeb, acerca dos baixos níveis de domínio da escrita por parte de estudantes tanto do ensino fundamental quanto do médio.

Assim, a partir de uma perspectiva sociointeracionista, os PCNs propõem que o uso da linguagem deve ser “o ponto de partida e o ponto de chegada” no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, ou seja, é preciso levar em conta o conhecimento lingüístico que o sujeito já possui para desenvolver uma capacidade lingüística mais complexo, que permita o uso eficiente da escrita nas práticas sociais.

Para isso, esses documentos acenam em direção ao estabelecimento de um novo objeto de ensino de língua materna – os gêneros textuais –, na tentativa de reverter esse quadro e tornar o estudo da linguagem mais significativo.

De acordo com os PCNs, o ensino de Língua Portuguesa deve apoiar-se sobre dois eixos básicos, são eles: 1.º uso da linguagem, que consiste na prática de escuta e de leitura de textos e na prática de produção de textos orais e escritos; 2.º e reflexão sobre a linguagem, que corresponde à prática de análise lingüística (PCNs, 1998: 35), conforme se verifica no esquema a seguir:

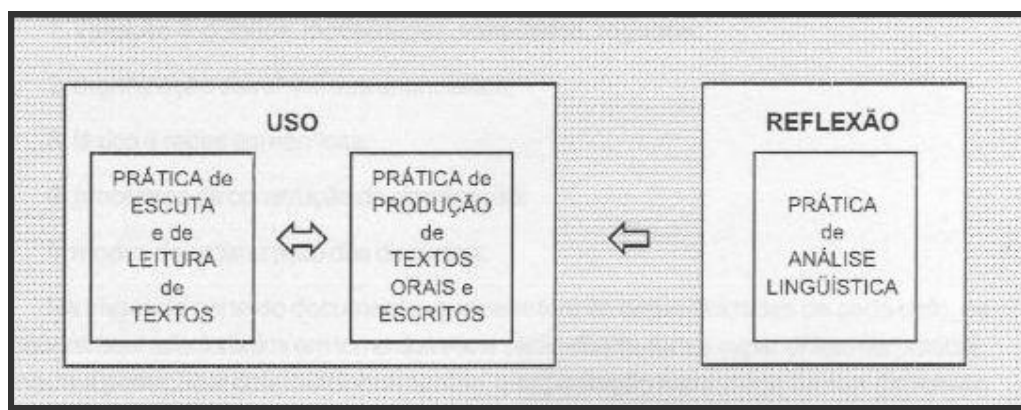


FIGURA 2.3 Os eixos básicos de ensino: uso e reflexão sobre a linguagem (PCNs, 1998: 35).

Assim, o eixo uso da linguagem relaciona-se diretamente às relações interlocutivas e ao processo de enunciação, e nele devem-se enfatizar aspectos

como o caráter histórico-social da linguagem; o reconhecimento do contexto de produção do texto; a definição da temática e estrutura do discurso a partir do gênero e do tipo de suporte selecionados. Já o eixo da reflexão corresponde à análise de aspectos lingüísticos como variação lingüística, estrutura dos enunciados, construção de significação e formas de organização do discurso (PCNs, 1998: 36) a partir do eixo dos usos da linguagem.

Daí conclui-se que o texto / discurso, a partir dessa perspectiva passa à unidade básica de estudo da linguagem, enquanto os gêneros textuais tornam-se objeto de ensino-aprendizagem da língua materna.

2.2.2 Contribuições teórico-metodológicas

Conforme ressaltado anteriormente neste trabalho, apesar das críticas, não se pode negar que os PCNs constituem um marco ou um passo importante dentro do cenário educacional brasileiro, uma vez que surgiram como primeiro documento oficial a atingir o difícil objetivo de reunir e articular teorias educacionais, muitas vezes de épocas distintas, que vieram de alguma forma contribuir para, senão uma mudança, pelo menos uma reflexão sobre os conteúdos e objetivos das várias disciplinas presentes nas grades curriculares do ensino fundamental e médio das escolas brasileiras.

Muito do que se apresenta atualmente nos textos dos PCNs é resultado de estudos e pesquisas das diversas áreas do conhecimento acumulados por décadas, mas que somente nos últimos anos tornaram-se mais conhecidos e transformaram-se em objeto de discussões aqui no Brasil.

Assim, nos PCNs de Língua Portuguesa, mais especificamente, estudos importantes para uma reformulação do ensino-aprendizagem de língua materna, como os advindos da Psicologia social e genética, da Psicolingüística, da Sociolingüística, das Teorias Cognitivas e da Análise do Discurso, embora iniciados muitos deles há quase meio século, só agora têm sido mais bem explorados pelos pesquisadores. Além disso, a discussão acerca dessas teorias permanece muito distante ainda de parcela significativa dos professores que se dedicam ao ensino de língua materna, uma vez que esses profissionais quase sempre dispõem de pouco

tempo para dedicar-se à pesquisa e aos estudos, cuja continuidade deveria ser obrigatória em todos os níveis.

Dentre as teorias que fundamentam o discurso dos PCNs de Língua Portuguesa, a do interacionismo sociodiscursivo (ISD) parece ser a que mais sustenta o aspecto cultural e histórico da linguagem para o desenvolvimento das capacidades discursivas e cognitivas dos sujeitos, como pode ser verificado no trecho a seguir:

(...) Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso a saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania.

(IBIDEM, 1998: 19)

Trata-se de teoria desenvolvida por Bronckart, pesquisador que faz parte juntamente com Dolz e Schneuwly do Grupo de Genebra, a partir do estudo das obras de Vygotsky e Bakhtin acerca do papel social e histórico da linguagem e de seu caráter interacional.

A psicologia social⁵ de Vygotsky também trouxe sua contribuição para os estudos sobre a linguagem, ressaltando o papel da interação para o desenvolvimento social e intelectual dos sujeitos; esclarecendo alguns pontos controversos da teoria sobre o desenvolvimento infantil de Jean Piaget, sobretudo no que concerne à noção de “linguagem interior”; e, ainda, a apresentação do conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP)⁶.

5. A Psicologia social ou sócio-histórica surgiu na antiga União Soviética, sob a influência do pensamento revolucionário de Karl Marx, a partir da proposta de Vygotsky de se construir uma “nova psicologia” que considerasse o papel da interação social no desenvolvimento das subjetividades humanas. Embora tenha sido formulada há mais de meio século, a Psicologia social somente tornou-se mais difundida no Brasil a partir da década de 1970.

6. Trata-se de conceito desenvolvido por Vygotsky e que pode ser definido como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade do sujeito de resolver um problema sem ajuda e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de um problema sob a orientação de um adulto com a ajuda de outra pessoa mais competente” (Vygotsky, 1989).

Contraditoriamente ao que se possa supor, as teorias de Vygotsky não se opõem diretamente às de Piaget, mas antes as complementam, já que o estudioso austro-húngaro se apegava a aspectos fundamentais dos estudos piagetianos, retomando-os de forma a explicá-los à luz da sua psicologia social.

Assim, a idéia de que a “fala egocêntrica”⁷ desaparece a partir de determinada fase do desenvolvimento cognitivo é retomada por Vygotsky e interpretada de outra forma, ou seja, para ele a “fala egocêntrica” da criança não desaparece, mas sim transforma-se em “fala interna”, e essa internalização é resultado da interação do sujeito com o ambiente social, no seu contato com o outro, o que demonstra o desenvolvimento intelectual do sujeito. Daí é fácil perceber a importância da interação social para a constituição dos sujeitos como idéia que permeia o discurso dos PCNs.

Para Vygotsky (1997: 46):

A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, se transforma em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança.

(VYGOTSKY, 1997: 46)

Na medida em que se destaca a importância das relações sociais para o desenvolvimento da linguagem, Vygotsky, embora muitos estudiosos defendam a tese de que esses teóricos nem se conheciam, apresenta idéias que se aproximam sobremaneira do pensamento de Bakhtin, uma vez que sua teoria aponta como princípios básicos a dialogia, a alteridade e a sócio-historicidade, cuja ênfase se encontra nos aspectos social e histórico da linguagem, tomados por essa razão como aspectos fundamentais nos PCNs de Língua Portuguesa.

7. “Piaget acredita que a fala egocêntrica deriva da socialização insuficiente da fala, e que só tem uma forma possível de evolução: o declínio e a morte. A sua culminação ocorre no passado. A fala interior é algo novo, trazido do exterior juntamente com a socialização. Acreditamos que a fala egocêntrica origina-se da individualização insuficiente da fala social primária. A culminação ocorre no futuro, e desenvolve-se no sentido da fala interior” (Vygotsky, 1996).

As teorias sociointeracionistas de Mikhail Bakhtin e Lev Vygotsky contribuíram sobremaneira para a transformação do conceito de linguagem que até bem pouco tempo atrás se utilizava. Anteriormente, a linguagem era compreendida puramente por seu aspecto formal e/ou estrutural como um sistema fechado e estático, desconsiderando-se sua dinamicidade no contexto social e na interação entre os atores sociais.

Apesar das críticas de muitos especialistas, nos PCNs já é possível verificar essa mudança de postura no que se refere à maneira de conceber a linguagem e de se trabalhar com ela dentro escola e da sociedade em geral, uma vez que a língua passa a ser encarada como objeto social e não mais como propriedade exclusiva da instituição acadêmica.

Nas práticas sociais, o espaço de produção de sentidos é simultâneo. Neste, as linguagens se estruturam, normas (códigos) são partilhadas e negociadas. Como diz Bakhtin, a arena de luta daqueles que procuram conservar ou transgredir os sentidos acumulados são as trocas lingüísticas, relações de força entre interlocutores. (...) O caráter sociointeracionista da linguagem verbal aponta para uma opção metodológica de verificação do saber lingüístico do aluno, como ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais.
(...) Toda linguagem carrega dentro de si uma visão de mundo, precha de significados e situações que vão além do seu aspecto formal. O estudo apenas do aspecto formal, desconsiderando a inter-relação contextual, semântica e gramatical própria da natureza e função de linguagem, desvincula o aluno do caráter intra-subjetivo, intersubjetivo e social da linguagem. (Grifo nosso)

(PCNs Ensino Médio, 1998: 6)

Nesse sentido, percebe-se que o texto dos PCNs, com base no princípio dialógico e sociointeracional de Bakhtin, revela uma preocupação com a utilização da linguagem como instrumento de trocas e interações sociais. A idéia, assim, seria de que a escola voltasse a atenção para a necessidade de se partir do

conhecimento lingüístico que o aluno já possui quando inicia a educação formal para desenvolver atividades e métodos que o conduzam ao conhecimento de outros usos que se pode fazer da linguagem, tornando-o consciente, paralelamente, de que também seu modo de expressar-se e de se valer da língua nos processos comunicativos é coerente, aceitável e apresenta valor como variável sociocultural.

Outro ponto que merece ser destacado em relação à idéia pregada pelos PCNs e o pensamento bakhtiniano é o fato de que o aluno não deve receber, passivamente, a linguagem como um produto pronto e acabado, fechado em si mesmo, como ocorre quase sempre quando o ensino de língua materna enfatiza o estudo sistemático de regras da gramática tradicional, como se a linguagem pudesse ser fragmentada – apartada de seu uso concreto no espaço social – e organizada hierarquicamente, mas sim ser incentivado e conscientizado a perceber que ele também atua *pela* e *sobre* a linguagem. Sobre essa questão, Bakhtin (1981:108) manifesta-se da seguinte forma:

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.

(BAKHTIN, 1981: 108)

De acordo com o pensamento de Bakhtin, o discurso constitui-se de “forças centrífugas”, uma vez que se caracteriza pela “heterogeneidade”, “diversidade”, “alteridade”, “aleatoriedade” e “variedade” e, seu sentido é construído mediante a interação do **eu** com o **outro**, sob um contínuo dialogismo, cujo objetivo é desenvolver a consciência sobre a realidade e sobre si mesmo. Assim, é nesse processo que se constrói o conhecimento, uma vez que existe uma troca constante entre os sujeitos, e “alteridade” passa a ser a palavra-chave para Bakhtin, para quem o homem só existe só tem essência na sua relação com os outros, e não mais, como anteriormente, apenas “pensamento” e “linguagem”.

Tudo que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão a formação original da representação que terei de mim mesmo. [...] Assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio do corpo materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro. É mais tarde que o indivíduo começa a reduzir seu eu a palavras e a categorias neutras, a definir-se enquanto homem, independentemente da relação do eu com o outro. (Grifos nossos)

(BAKHTIN, 2000: 379)

Anteriormente à difusão, no Brasil, dos pressupostos teóricos de Bakhtin e Vygotsky, a aprendizagem era compreendida como um fenômeno resultante única e exclusivamente de processos mentais, com ênfase no processo cognitivo em si, e na dissociação entre interação, desenvolvimento e aprendizado, o que se refletia sobremaneira nos manuais didáticos selecionados pela escola.

Contrariando tal idéia, o conhecimento do aporte teórico desses autores veio mostrar que é no espaço social, mediante constantes processos interativos entre diferentes tipos de sujeitos, que acontecem a construção e a apreensão dos sentidos e, por conseqüência, da realidade. Tal fenômeno é identificado por Bakhtin como dialogismo ou relação dialógica entre sujeitos, em meio à qual os diversos discursos são construídos e, ao mesmo tempo, reconstruídos por meio dos processos histórico e cultural.

Assim, *isoladamente*, as palavras caracterizam-se como elementos estáticos, disformes e sem significação, porém, *contextualizadas*, ou seja, inseridas em determinado espaço social, cultural e histórico revelam sua dinamicidade e podem adquirir inúmeros significados, permitindo a construção de sentidos e, conseqüentemente de outras vozes, outros discursos.

Torna-se evidente que para Bakhtin a linguagem possui como traços característicos fundamentais o dialogismo, a polifonia, a alteridade, a diversidade, a heterogeneidade, em oposição à idéia de língua como unicidade, defendida por

Saussure, o qual compreendia a fala humana como fenômeno monológico e segmentado.

A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas.

(IDEM, 2000: 301)

A construção de sentido requer reflexão não somente sobre processos lingüísticos, mas também sobre o contexto histórico e os traços ideológicos e culturais. Assim, a linguagem não pode ser tomada como um sistema hermético e estático, de maneira simplista e ingênua, pois se faz evidente sua condição de incompletude, caracterizada por um contínuo e cíclico processo de construção e reconstrução.

Na mesma vertente que Bakhtin, porém sob a ótica psicossocial, Vygotsky encontra na interação social o motor do desenvolvimento cognitivo, identificando o homem como “um ser de linguagem”, pois, para compreender, dominar e atuar de maneira consciente sobre a realidade social na qual se insere, o sujeito deve expor-se a uma constante desorganização e, conseqüente, reorganização do conhecimento, o que só é possível por meio da linguagem.

Para Vygotsky, a consciência de si mesmo desenvolve-se a partir do conhecimento e da interação com o outro. Percebe-se, neste aspecto, que o pensamento desse autor se interpenetra com a teoria bakhtiniana, uma vez que a relação de alteridade, a questão do autoconhecimento e da consciência como processo de reflexão e conhecimento do mundo permeiam também o seu discurso.

O pensamento de Vygotsky remete à idéia do espaço social como o lugar das trocas e relações antitéticas, onde o sujeito toma consciência de si mesmo partindo das interações com o outro e, por meio disso, torna-se capaz de construir seu conhecimento e atuar de maneira crítica sobre a realidade que o cerca.

Considerando-se, portanto, os pressupostos teóricos desses dois estudiosos e relacionando-os com as principais questões relacionadas ao papel da sociointeração para a aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo, conclui-se que o texto / discurso⁸ constitui um instrumento de expressão ideológico e também axiológico, já que por mais aparentemente objetivo e/ou imparcial sempre veicula o modo como o sujeito enunciador compreende o mundo – ou procura direcionar a compreensão do leitor acerca da realidade – e manifestar seus juízos de valor.

Tendo em vista essa linha de pensamento, e levando-se em conta ainda a variedade de gêneros discursivos, torna-se imprescindível o desenvolvimento de um trabalho mais consciente dentro do ambiente escolar, buscando sempre ecoar para fora dos limites físicos deste, no que se refere não somente à variedade lingüística mas também à cultural de maneira geral, com respeito à individualidade e à subjetividade dos alunos.

Além de Bakhtin e Vygotsky, é claro, a propositura de módulos ou seqüências didáticas como o fazem Dolz e Schneuwly apresenta relevância para esta pesquisa na medida em que pela primeira vez esses pesquisadores apresentam uma proposta concreta de “transposição didática” no trabalho com os gêneros discursivos, dando maior espaço e a merecida relevância de se elaborar atividades que desenvolvam a competência discursiva também nos gêneros orais e revelando-se como inegável contribuição às orientações organizadas nos PCNs de Língua Portuguesa.

Os PCNs não trazem, como muitos fazem crer, novas didáticas ou metodologias para o ensino-aprendizagem de língua materna, já que boa parte do que neles se expõe é resultado de estudos e pesquisas nem tão recentes, coisa de 20 a 30 anos atrás, a presença das vozes de Bakhtin e Vygotsky nesses textos é prova inconteste disso.

A partir da bandeira levantada por Geraldi⁹, os PCNs colocam como uma necessidade o desenvolvimento da prática de análise lingüística que envolva

8. Neste trabalho, optamos por utilizar os termos texto e discurso como sinônimos, apesar da distinção proposta por alguns autores.

9. Também sob o enfoque teórico de Bakhtin, Geraldi (2003:10) afirma: “Construir sentidos no processo interlocutivo demanda o uso de recursos expressivos: estes têm situacionalmente a garantia de sua semânticidade; e têm esta garantia precisamente por serem recursos expressivos que levam inevitavelmente o outro a um processo de compreensão, e este processo depende também das expressões usadas e não só de supostas intenções que o interlocutor atribua ao locutor.”

atividades epilingüísticas e metalingüísticas, que devem ser trabalhadas de forma equilibrada nos 3.º e 4.º ciclos do ensino fundamental. Trata-se de uma prática de reflexão sobre a língua.

As propostas teóricas apresentadas pelo Grupo de Genebra, cujo principal representante é o psicólogo Bernard Schneuwly, indubitavelmente também acarretaram significativas contribuições para as atuais pesquisas sobre o ensino da leitura e da escrita, influenciando sobremaneira as propostas apresentadas pelos PCNs de Língua Portuguesa.

(...) existen en la actualidad medios didácticos para desarrollar las capacidades de escritura de los alumnos. Esos medios han sido experimentados en diversos centros escolares bajo control de investigadores (Dolz, Rosat y Schneuwly, 1991; Dolz, 1995) con resultados esperanzadores. La capacidad de producir un texto, coherente a nivel de los contenidos y con un mínimo de cohesión lingüística, no es un don exclusivo de una minoría selecta sino una capacidad al alcance de todo individuo escolarizado si se dan las condiciones de enseñanza y de aprendizaje adecuadas. Aunque hace falta también para ello que el profesorado conozca, por una parte, los instrumentos didácticos actualmente disponibles y, por otra parte, que tenga las ideas claras sobre la enseñanza de la producción escrita a fin de no perderse en actividades aburridas, repetitivas, innecesarias y sobretodo poco eficaces.¹⁰

(PASQUIER & DOLZ, 1996)

Com base no ISD de Bronckart (1999) e na teoria dos gêneros de Bakhtin, Schneuwly e seus colaboradores dão o primeiro passo em direção a uma possível

10. “(...) existem na atualidade meios didáticos para desenvolver as capacidades de escrita dos alunos. Esses meios têm sido experimentados em diversas instituições escolares sob o controle de pesquisadores (Dolz, Rosat e Schneuwly, 1991; Dolz, 1995) com resultados positivos. A capacidade de produzir um texto, coerente no que se refere ao conteúdo e com um mínimo de coesão lingüística, não é um dom exclusivo de uma minoria seleta mas sim uma capacidade que está ao alcance de todo indivíduo escolarizado desde que sejam oferecidas as condições de ensino-aprendizagem adequadas. Ainda que falte para isso que o professorado conheça, de um lado, os instrumentos didáticos atualmente disponíveis, e, por outro lado, que tenha idéias claras sobre o ensino da produção escrita a fim de que não se perca em atividades desestimulantes, repetitivas, desnecessárias e, principalmente, pouco eficazes.” (Tradução nossa).

articulação entre a teoria e a prática educativa, desenvolvendo procedimentos metodológicos para o ensino dos gêneros textuais, não apenas no que se refere ao trabalho com língua materna, mas também em relação ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira, no campo das Ciências da Educação.

(...) o interaccionismo sócio-discursivo também se articula com a “mediação formativa”, ou seja, com o «conjunto de procedimentos de controle e de avaliação das condutas verbais e não-verbais adquiridas desde o nascimento (até ao fim da vida), como os procedimentos educativos explícitos que se realizam nomeadamente nas instituições escolares.

(BRONCKART, 2005: 47)

Para esse pesquisador, os gêneros discursivos constituem importantes “ferramentas” ou “megainstrumentos” no estabelecimento de um diálogo produtivo entre os “objetos escolares” e as “práticas sociais”, contrapondo-se, portanto, ao artificialismo ainda predominante dentro da escola, e são fundamentais no desenvolvimento da inter e da intra-subjetividade.

(...) el alumno debe tomar conciencia de la diversidad textual y aprender a escribir textos no «en general» sino en función de situaciones de comunicación particulares (según el objetivo que se pretenda conseguir: convencer, divertir, explicar; según el destinatario: autoridades, compañeros de clase, profesores, padres, alumnos de otro centro; según el lugar social donde el texto será publicado: revista escolar, fichas para el uso del aula, etc.). Y para ello tendrá que inspirarse o tomar como referencia otros textos sociales en uso.¹¹

(OP. CIT., 1996)

11. “(...) o aluno deve tomar consciência da diversidade textual e aprender a escrever textos não “no geral”, mas sim em função de situações de comunicação particulares (segundo o objetivo que se pretende atingir: convencer, divertir, explicar; conforme o destinatário: autoridades, companheiros de classe, professores, pais, alunos de outro centro; de acordo com o espaço social em que o texto será publicado: revista escolar, fichas para o uso na aula etc.). Mas, para isso, terá de se inspirar ou tomar como referência outros textos sociais em uso.” (Tradução nossa)

Schneuwly vale-se dos pressupostos teóricos de Bakhtin sobre os gêneros do discurso primários e secundários e também dos estudos sociointeracionistas de Vygotsky, propondo, contudo, uma revisão e complementação dessas teorias para uma “transposição didática” a “situações de ensino” realmente significativas.

Assim, a questão dos gêneros torna-se objeto de “dissecação” e passa-se à tentativa de se delimitar o que pode ser definido como gênero. Além disso, a interação e o lugar social do enunciador tornam-se o centro das atenções em detrimento da cognição individual e do chamado “contexto artificial de tarefa”.

Tais idéias, de certa maneira, contrapõem-se ao que vem sendo enfatizado e valorizado atualmente pela escola – ainda que os PCNs incentivem a reflexão acerca das práticas pedagógicas de modo geral e abordem muito do pensamento não somente de Schneuwly, mas também de Bakhtin e Vygotsky –, pois, nas quase sempre improdutivas aulas de redação, os professores insistem em trabalhar de modo “hierarquicamente incoerente” a seqüência descrição, narração e dissertação, como se os dois primeiros tipos de textos fossem pré-requisitos para o aprendizado deste último. Além disso, os textos mais estudados são o literário e o jornalístico, marginalizando-se as demais modalidades, sobretudo em razão de uma supervalorização da língua escrita.

***(...) escribir textos es un proceso complejo. El aprendizaje de las habilidades que intervienen en la actividad de escribir es lento y largo. Por esta razón conviene comenzar su enseñanza desde los primeros grados de la escolaridad. (...)*¹²**

(OP. CIT., 1996)

Ora, embora se apresentem sob forma estável, os gêneros discursivos, como resultado das interações sociais, não podem ser reduzidos a unicamente três tipos de textos. Além disso, ainda que a escola identifique as modalidades citadas como gêneros, segundo Schneuwly essa classificação é incoerente, na medida em que tais tipos de textos podem se manifestar revestidos de variados gêneros discursivos.

12. (...) produzir textos é um processo complexo. A aprendizagem das habilidades que intervêm na atividade de escrever é lenta e demorada. Por essa razão, convém introduzir seu ensino desde os primeiros anos de escolaridade. (...) (Tradução nossa)

Por exemplo, são textos narrativos tanto o romance quanto o memorial ou o relatório ou um relato pessoal.

O desenvolvimento da competência lingüística do aluno no Ensino Médio, dentro dessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade lingüística e dos inúmeros discursos concorrentes.

(PCNs Ensino Médio, 1998: 11)

Dessa forma, essa falsa necessidade de hierarquizar e catalogar acaba prejudicando a compreensão e o domínio dos diversos gêneros textuais, impedindo que os sujeitos se apropriem de seus discursos e desenvolvam competências.

2.3 Seleção dos gêneros

Em decorrência da evidente complexidade em se estabelecer uma classificação mais precisa dos gêneros textuais, é possível perceber, pela comparação entre o agrupamento de gêneros argumentativos elaborado por Schneuwly e seus colaboradores do Grupo de Genebra, para o desenvolvimento das seqüências ou módulos didáticos, e os modos de seleção e organização dos gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos pelos PCNs, de que maneira os critérios para se agrupar os gêneros podem sofrer variações conforme a abordagem didático-pedagógica adotada.

Observa-se, entretanto, que ressalvadas algumas diferenças os gêneros identificados como os mais adequados para o processo de “didatização” são aqueles de maior circulação social. Assim, tanto a seleção sugerida pelos PCNs quanto os agrupamentos de gêneros propostos por Schneuwly para a construção de

seqüências didáticas contempla gêneros como conto, artigo, carta do leitor, debate e relato de experiência.

Os PCNs (1998: 57) estabelecem agrupamentos de gêneros a partir de esferas discursivas e considerando aqueles de maior circulação social, dividindo-os em literários, de imprensa e de divulgação científica. A seguir são apresentados os gêneros sugeridos por esses documentos, para o ensino-aprendizagem de produção textual oral e escrita, como os mais adequados para serem trabalhados no ensino fundamental:

QUADRO 2.1			
AGRUPAMENTOS DE GÊNEROS SUGERIDOS PELOS PCNs			
GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Canção ▪ Textos dramáticos 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Crônica ▪ Conto ▪ Poema
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Notícia ▪ Entrevista ▪ Debate ▪ Depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Notícia ▪ Artigo ▪ Carta do leitor ▪ Entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exposição ▪ Seminário ▪ Debate 	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relatório de experiências ▪ Esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Schneuwly classifica-os de acordo com as capacidades de linguagem dominantes que devem ser desenvolvidas em progressão espiral, ou seja, deve-se partir dos gêneros menos formais aos mais formais e públicos, sendo estes retomados e estudados de forma mais aprofundada a cada ciclo de ensino, a partir da seleção de dois ou três gêneros de cada esfera do discurso (narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações) a cada ciclo. O objetivo é priorizar um trabalho sistematizado e progressivo que permita ao aluno “transitar” entre os

espaços sociais por meio do desenvolvimento das capacidades de expressão oral e escrita, sobretudo no que concerne aos gêneros formais e públicos.

É o que podemos deprender do quadro a seguir.

QUADRO 2.2		
AGRUPAMENTOS DE GÊNEROS, SEGUNDO PROPOSTA DE SCHNEUWLY		
DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação por meio da criação de intriga	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conto maravilhoso ▪ Fábula ▪ Lenda ▪ Narrativa de aventura ▪ Narrativa de ficção científica ▪ Narrativa de enigma ▪ Novela fantástica ▪ Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relato de experiência vivida ▪ Relato de viagem ▪ Testemunho ▪ <i>Curriculum vitae</i> ▪ Notícia ▪ Reportagem ▪ Crônica esportiva ▪ Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Texto de opinião ▪ Diálogo argumentativo ▪ Carta do leitor ▪ Carta de reclamação ▪ Deliberação informal ▪ Debate regrado discurso de defesa (adv.) ▪ Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seminário ▪ Conferência ▪ Artigo ou verbete de enciclopédia ▪ Entrevista de especialista ▪ Tomada de notas ▪ Resumo de textos “expositivos” ou explicativos ▪ Relatório científico ▪ Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instruções de montagem ▪ Receita ▪ Regulamento ▪ Regras de jogo ▪ Instruções de uso ▪ Instruções

(FONTE: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. [tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas: Mercado de Letras, 2004.)

Em razão da variedade de gêneros textuais existentes, obviamente se faz necessário na práxis pedagógica priorizar aqueles mais utilizados no contexto social e, sobretudo, aqueles que permitem explorar as condições de produção e a situação comunicativa, com o objetivo de levar o aluno a perceber como se utilizar desses “instrumentos” de comunicação e interação.

2.4 Desenvolvimento da capacidade lingüístico-discursiva a partir dos gêneros

Muitas das metas colocadas para o ensino não são possíveis de serem alcançadas em uma única série: não se forma um leitor e um escritor em um ano escolar. Assim sendo, é necessário dar coerência à ação docente, organizando os conteúdos e seu tratamento didático ao longo do ensino fundamental, e articulando em torno dos objetivos colocados a ação dos diferentes professores que coordenarão o trabalho ao longo da escolaridade.

(PCNs, 1998: 66)

A formação de um sujeito proficiente na compreensão e produção de textos pressupõe o desenvolvimento da capacidade de lidar com variados gêneros do discurso e usos da linguagem, de interpretar não somente a linguagem verbal, mas também a não-verbal, saber utilizar a linguagem para atingir fins determinados nas mais diversas situações comunicativas.

Por meio da interação com o mundo, homem produz linguagens, transforma outros homens com ela e transforma também a si mesmo. A linguagem, portanto, não é um objeto que pode ser aprisionado e controlado, pois está em constante transformação. Assim, uma palavra ou um símbolo pode ter um significado unívoco, quando tomados isoladamente, fora do espaço sociointerativo, mas seu sentido só se revela a partir do contexto ou situação na qual estão inseridos.

Conforme o tipo de discurso utilizado, as palavras adquirem sentido dentro de determinada situação enunciativa e de acordo com a intenção do autor/enunciador.

A análise e a compreensão dos gêneros discursivos pressupõem um conhecimento prévio acerca do texto, como seu conceito e suas características ou propriedades, enquanto instrumento sociointerativo e produtor de sentido.

São muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera. [...] É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos.

(BAKHTIN, 1992: 303-304)

Embora alguns pesquisadores estabeleçam uma diferenciação entre gêneros discursivos e gêneros textuais, o presente trabalho adotará os termos texto, discurso e enunciado como sinônimos, definindo-os como toda e qualquer manifestação lingüística, seja oral ou escrita, que apresente unidade estrutural, semântica e pragmática.

Segundo Guimarães (1990: 14):

Em sentido amplo, a palavra texto designa um enunciado qualquer, oral ou escrito, longo ou breve, antigo ou moderno. Concretiza-se, pois, numa cadeia sintagmática de extensão muito variável, podendo circunscrever-se tanto a um enunciado único ou a uma lexia quanto a um segmento de grandes proporções.

(GUIMARÃES, 1990: 14)

Verifica-se aqui que a concepção de texto de Guimarães (1990: 14) é pautada, sobretudo, pela análise sintagmática da linguagem e não pelos usos sociais e sua importância como constructo cultural que seu conhecimento permite.

Diferentemente, Kleiman e Moraes (1999: 62) explicam que:

Texto (do latim textus, tecido) é toda construção cultural que adquire um significado devido a um sistema de códigos e convenções: um romance, uma carta, uma palestra, um quadro, uma foto, uma tabela são atualizações desses sistemas de significados, podendo ser interpretados como textos.

(KLEIMAN & MORAES, 1999: 62)

Fundamentados, principalmente, conforme destacado antes, nos pressupostos teóricos de Bakhtin acerca dos gêneros do discurso e nas recentes pesquisas acadêmicas sobre a propositura dos gêneros como objeto de ensino-aprendizagem, os PCNs trazem orientações em direção ao trabalho de distinção e variação desses gêneros¹³ no ensino-aprendizagem de língua materna e, conseqüentemente, no desenvolvimento dos níveis de letramento.

A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido.

(PCNs, 1998)

Segundo Bakhtin (2000:279), “(...) cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*.”.

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero (...). Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, que são caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Podemos ainda afirmar que a

13. Entendidos aqui como textos de várias espécies que apresentam estruturas estáveis ou padronizadas que resultam sempre das transformações e demandas socioculturais: cartas, jornais, obras literárias, memorandos, resenhas, telegramas, lista telefônica, bula de remédio etc., incluindo as novas modalidades de texto surgidas com o advento das novas tecnologias, como correio eletrônico e textos digitalizados.

noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como: visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros, os quais dão forma aos textos (...)

(BAKHTIN, 2000: 8)

Em razão da complexidade de se delimitar o “caráter genérico” ou os “traços comuns” do discurso, esse autor propõe a distinção entre gênero de discurso *primário* ou simples e gênero de discurso *secundário* ou complexo, considerada por ele de enorme relevância para a análise dos gêneros discursivos, definindo-os da seguinte maneira:

(...) Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica e sociopolítica. (...) 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 – por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana. (...) (Grifos nossos)

(IBIDEM, 2000: 281)

Evidencia-se, assim, o motivo pelo qual os PCNs argumentam em favor da idéia de que se deve levar sempre em conta aquilo que o aluno já conhece e,

conseqüentemente, considerar a importância de vincular oralidade e escrita e se iniciar o processo de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita a partir de discursos mais próximos da realidade do sujeito. Analogamente, portanto, à teoria bakhtiniana, as práticas de leitura e escrita poderiam ser executadas partindo-se de textos mais simples (gênero primário), ou pelo menos mais próximos da cultura imediata do sujeito, para se chegar ao nível de compreensão e produção de textos mais complexos (gênero secundário) e distantes culturalmente, sejam eles orais ou escritos.

Ainda de acordo com o pensamento de Bakhtin (2000: 280), a natureza do enunciado e da diversidade dos gêneros discursivos só pode ser explicada por meio da inter-relação entre gêneros primários e secundários e o processo histórico de formação destes últimos, ou seja, os gêneros secundários são elaborados ou construídos dentro de um contexto histórico e por meio de relações dialógicas do tipo sujeito–sujeito, sujeito–texto e texto–texto. Além disso, é necessário considerar a possível individualidade do autor / enunciador, ou seja, seu estilo de se manifestar lingüisticamente e construir seu discurso, com exceção, é claro, dos gêneros discursivos que devem obedecer a um formato ou padronização, como um “documento oficial” ou uma “nota de serviço”, nos quais não há espaço para a subjetividade.

É interessante destacar que os gêneros do discurso podem ser caracterizados como modos – ou pontos de vista – diversos de se ler e interpretar o mundo real, em um diálogo contínuo entre gêneros primários e secundários e ainda entre discursos dentro de um mesmo gênero, por meio do contínuo dialogismo.

Desse modo, não há como se conhecer o funcionamento e os usos da linguagem, se não ocorrerem igualmente o contato com os diversos tipos de textos/discursos e a compreensão da situação discursiva e do objetivo do autor/enunciador.

Os discursos dos outros são internalizados ou apropriados pelo sujeito e, nesse processo, ocorre a construção de seu próprio discurso, e por que não dizer da própria identidade.

Assim, o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, isto é, o aumento dos níveis ou graus de letramento do sujeito, ocorre na medida em que se torna capaz de identificar gêneros discursivos, transitar entre eles e ser autor de seu próprio discurso, como um ato de interação e construção do conhecimento.

Então, faz-se necessário dentro das instituições de ensino brasileiras enfatizar o trabalho com os diversos tipos de gêneros discursivos, fazendo o aluno conhecer e perceber as diferenças entre eles, comparando textos jornalísticos, por exemplo, com textos literários; utilizando textos menos elaborados também, como carta, telegrama ou mesmo uma lista de supermercado.

É preciso considerar, ainda, que o fato de atualmente as informações serem transmitidas de forma cada vez mais acelerada e novos tipos de tecnologias surgirem a cada momento, novas espécies de texto / discursos ou gêneros se constituem, como por exemplo, o correio eletrônico ou e-mail e os textos digitalizados. Desse modo, torna-se necessário preparar o aluno para o conhecimento também desses gêneros de texto que se manifestam a partir das transformações tecnológicas e da necessidade de se tornar capaz de, em meio a tanta informação, selecionar aquelas que realmente podem ser consideradas relevantes.

Mais do que se adotar uma perspectiva sociointeracionista ou sócio-histórica de linguagem e definir os gêneros discursivos como objeto de ensino-aprendizagem de língua materna, parece de fundamental importância perceber que, para a constituição de sujeitos realmente pensantes e reflexivos e proficientes nas práticas de leitura e escrita, torna-se cada vez mais necessário desenvolver um trabalho sistemático com os gêneros argumentativos ainda durante o ensino fundamental – devendo ser sedimentado, sobretudo nos 3.º e 4.º ciclos – e produzir LDs cuja opção teórico-metodológica aponte nessa direção.