

Gêneros discursivos e produção de textos: de práticas socioculturais a objetos de ensino

Ana Maria Pires Novaes

Resumo: Este artigo tem como objetivo tecer algumas considerações sobre pesquisa de iniciação científica, cujo foco é o ensino/aprendizagem da produção textual a partir dos gêneros discursivos. Para o desenvolvimento da proposta, foi constituído um *corpus* com textos produzidos por alunos nas aulas do projeto de extensão *Nivelamento em Língua Portuguesa* da UNISUAM. O trabalho tem como base teórica as concepções de linguagem e de gênero discursivo de Bakhtin e os estudos de Schneuwly e Dolz, que consideram os gêneros como meios de articulação entre as práticas escolares, em especial no que diz respeito ao ensino da produção e da compreensão de textos. Na perspectiva sociointeracionista adotada, parte-se das situações socioculturais e dos usos autênticos da linguagem para as investigações de natureza científica.

Palavras-chave: Produção textual. Gêneros discursivos. Ensino.

Abstract: *This article aims at raising some considerations about academic research which focuses on teaching/learning textual production based on discursive genders. For the development of this proposal, it was developed a corpus with texts produced by students attending classes of an institutional project called Nivelamento de Língua Portuguesa (Placement Classes for studying the structure of the Portuguese Language) in UNISUAM. The theoretical basis of the research are Bakhtin's conceptions of language and discursive gender and Schneuwly and Dolz studies considering genders by means of articulations involving pedagogical practices, especially concerning teaching textual understanding and production. In the social-interactionist perspective considered here, it comes from the social-cultural situations and authentic use of language for investigations of scientific nature.*

Keywords: *Textual production (writing). Discursive genders. Teaching.*

Ana Maria Pires Novaes

INTRODUÇÃO

O estudo do texto e de sua construção tem sido, já, há algum tempo, objeto de preocupação dos professores de Língua Portuguesa. Em diferentes níveis de ensino, tem-se constatado que, a despeito de novas propostas teórico-metodológicas embasarem a implementação de currículos, de programas e estarem presentes nas diretrizes de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o processo de ensino-aprendizagem da produção textual, ainda, não alcançou, no contexto escolar, a eficácia esperada.

A prática de textos centrada na redação escolar, o desconhecimento das funções sociais da escrita, a aprendizagem apartada das ações de linguagem que circulam nas diferentes esferas de atividade humana, entre outros motivos, não têm possibilitado que se atinja o objetivo maior do ensino, a saber, a ampliação da competência comunicativa dos alunos.

Embora uma mudança de concepção de língua, de gramática e de texto, ocorrida nas últimas décadas, tenha gerado uma redefinição do próprio objeto de ensino, os reflexos dessa nova postura não foram suficientes para que os professores redimensionassem sua prática pedagógica. O que se observa, quase sempre, é a manutenção de um ensino baseado em modelos, que não encontram referência fora do espaço escolar.

Assim, no presente artigo, pretende-se tecer algumas considerações sobre o projeto de iniciação científica (PIBIC) *Gêneros discursivos e Ensino: do simulacro da sala de aula à produção eficiente de diferentes textos na vida social – questões linguísticas, culturais e pedagógicas*, implementado na UNISUAM (Centro Universitário Augusto Motta) a partir do primeiro semestre de 2010. Tal projeto tem como objetivo desenvolver habilidades de lei-

tura e produção de textos de diferentes gêneros, que capacitem os alunos para as diferentes situações discursivas da vida social. Essa proposta revela-se oportuna em um momento em que as políticas educacionais brasileiras evidenciam preocupação com os baixos índices apresentados pela maioria dos egressos dos diferentes sistemas de ensino nos processos de avaliação como ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes).

A pesquisa está fundamentada nos estudos do pensador russo Mikhail Bakhtin, em sua concepção de linguagem (BAKHTIN, 1986) e de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2000) e em propostas de base sociointeracionista, como as de Schnewly e Dolz (2004), Rojo (2009) e Marcuschi (2008), que tomam as situações socioculturais e os usos autênticos da linguagem como ponto de partida para as investigações de natureza científica.

Linguagem e interação

A língua, como atividade que se realiza na interação, é o instrumento através do qual os sujeitos expressam ideias, sentimentos, pretensões, dizem o mundo e nele atuam, estabelecendo, continuamente, relação com seus pares e com a vida em sociedade.

Para Bakhtin, cujos princípios teóricos embasam este estudo, a interação verbal é a realidade fundamental da linguagem; portanto, componente relevante do processo de comunicação, significação e construção de sentido. Cada palavra emitida “é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” e serve de expressão a um em relação ao outro (BAKHTIN, 1986, p. 113).

Ao se considerar a interação como cons-

Gêneros discursivos e produção de textos: de práticas socioculturais a objetos de ensino

titutiva da linguagem, é preciso, por um lado, tomar a palavra diálogo, num sentido mais amplo, para além das interações face a face, de sorte que se possa contemplar toda comunicação verbal, independente do tipo textual que apresente; por outro lado, priorizar a atividade interacional como fator decisivo na análise das variadas formas do discurso e não apenas no diálogo enquanto estrutura de texto.

Ao assumir que o enunciado, enquanto elo na cadeia da comunicação verbal, “está voltado não só para o seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto”, Bakhtin esclarece:

o enunciado está ligado não só aos elos que o precedem, mas também aos que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal. No momento em que o enunciado está sendo elaborado, os elos, claro, ainda não existem. Mas o enunciado, desde o início, elabora-se em função da eventual reação-resposta, a qual é o objetivo preciso de sua elaboração. [...] Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. (2000, p. 320)

Conceber o processo de interação como o aspecto essencial da linguagem implica pensá-la como prática. A língua é histórica, social e se manifesta, concretamente, como textos orais ou escritos. Nos seus dois modos de uso, “é uma prática social que contribui para constituir, transmitir e preservar a própria memória dos feitos humanos” (MARCUSCHI, 1998, p. 141). Constituída historicamente, vem marcada pelos usos e pelos espaços sociais desses usos e, por isso, nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, fechado em si mesmo. Desta concepção, decorre um ensino de língua que, deixando de ter como

foco principal o código linguístico, valoriza a análise de textos em variadas situações interlocutivas.

Gêneros Discursivos

Para Bakhtin, assim como “a língua penetra na vida através de enunciados concretos que a realizam, também, através de enunciados concretos, a vida penetra na língua” (2000, p.282). As esferas das atividades humanas, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Ao representarem as diferentes situações em que o universo das atividades humanas se manifesta, os enunciados acabam por refletir as condições específicas e as finalidades diversas de cada uma dessas esferas não só por seu conteúdo temático e estilo verbal, mas também e, sobretudo, por sua *construção composicional* (BAKHTIN, 2000, p.279). Assim, todo falante, em função da especificidade da esfera de comunicação, do modo de produção e recepção do texto, mobiliza diferentes competências e elabora “tipos relativamente estáveis de enunciado”, por Bakhtin denominados *gêneros do discurso*.

A noção bakhtiniana de gênero amplia o conceito do termo para um conjunto de práticas discursivas que decorrem do fato de ser a linguagem utilizada de diferentes maneiras, para diferentes funções e em diferentes situações sociais. Cada uma dessas situações determina gêneros com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias.

Para Bakhtin, “qualquer enunciado, considerado isolado é, claro, individual” (2000, p. 279-282), mas cada esfera de atividade humana comporta um repertório de gêneros do discurso que se diferenciam e se ampliam à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Assim, pode-se falar em *gênero do discurso primário*, de um modo ge-

Ana Maria Pires Novaes

ral mais simples, que se constitui em situações de uma comunicação mais espontânea – diálogo, carta, situações de interação face a face –, e em *gênero do discurso secundário*, como o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico etc., produzido em circunstâncias de uma comunicação cultural pública mais complexa e, quase sempre, escrita.

Os gêneros discursivos têm uma forma típica, padrão, de serem realizados, moldada no social, na cultura, e apresentam grande heterogeneidade em decorrência de serem as esferas de utilização da língua extremamente variadas.

Para esse autor, a gênese da linguagem e da aprendizagem encontra-se no social; na interação verbal, o indivíduo, partilhando experiências, constrói sua linguagem.

Ao se referir à escolha de palavras realizada pelo locutor na formulação dos enunciados, Bakhtin reafirma a relação entre as práticas sociais, a interação e os gêneros discursivos:

Quando escolhemos uma palavra, durante o processo de elaboração de um enunciado, nem sempre a tiramos, pelo contrário, do sistema da língua, da neutralidade *lexicográfica*. Costumamos tirá-la de outros enunciados, e, acima de tudo, de enunciados que são aparentados ao nosso pelo gênero, isto é, pelo tema, composição e estilo: selecionamos as palavras segundo as especificidades de um gênero. (2000, p. 311-312)

Os gêneros são, na verdade, estruturas que se sedimentaram, cristalizações de práticas sociais que se distribuem tanto pela oralidade quanto pela escrita e foram se constituindo historicamente, na medida em que novas atividades foram realizadas pelos indivíduos.

Não são estáticos; ao contrário, estão sujeitos a mudanças decorrentes das próprias transformações sociais. Nas mais diversas situações sociais, o produtor do texto vai buscar no *intertexto* o gênero que lhe parece adequado (KOCH, 2003, p. 55). É o querer-dizer do locutor, seu intuito discursivo, o lugar social dos participantes, a situação sociocomunicativa que determinam o gênero em que o enunciado será estruturado.

Produção de textos: uma proposta de ensino a partir dos gêneros discursivos

Sabe-se que o texto, como material concreto para um conjunto de domínios de aprendizagem, sobretudo de leitura e produção textual, tem sido a base de muitas propostas de trabalho em Língua Portuguesa. A partir dos anos 80, diferentes abordagens teóricas elegem o texto como objeto de estudo e de ensino. Há o deslocamento dos eixos de ensino-aprendizagem de língua materna de um ensino normativo, que priorizava a análise da língua e a gramática, para um ensino em que os usos da língua escrita, em leitura e redação, são também valorizados.

Em 1998, com a elaboração e publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, um novo caminho se abre, redimensionando o processo de ensino-aprendizagem da produção escrita. As novas orientações trazem, em seu bojo, a concepção bakhtiniana de gêneros discursivos e oferecem subsídios para o ensino da língua em dois eixos: um enfoca o *uso* da linguagem, por meio de práticas de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos; outro, a reflexão sobre a língua e a linguagem.

A consideração das diversas instituições sociais, dos diferentes gêneros do discurso, das funções sociais da escrita, entre outros aspectos, reorientam as atividades de produção

Gêneros discursivos e produção de textos: de práticas socioculturais a objetos de ensino

escrita: o texto se torna a unidade de ensino e o gênero o objeto de ensino; a escola se abre para textos autênticos, exemplares de gêneros que circulam nas diferentes esferas sociais. Junto com os avanços conseguidos, novos desafios se colocam aos educadores. Entre eles, a dificuldade de articular os objetivos do ensino de Língua Portuguesa com a pluralidade textual, gerada pela grande diversidade de gêneros, que circulam socialmente, e de indicar aqueles que devem ser transformados em objeto de ensino. Acrescente-se outro desafio: superar a carência de fundamentação teórica, de grande parte do professorado da educação básica, que impede que a proposta, de fato, se efetive. Sem uma base teórica atualizada, dificilmente, os avanços prometidos serão concretizados, correndo-se o risco de a escola continuar a desenvolver um ensino de leitura e produção de textos sem qualquer relação com as práticas de linguagem, que se realizam nas diferentes situações comunicativas do meio sociocultural.

Os processos de avaliação a que os alunos têm sido submetidos nos últimos anos dão conta dessa realidade. Conforme explica Marcuschi (2008, p. 230), o resultado da avaliação internacional de leitura feita pelo teste PISA em 41 países pela organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OECD – PISA) é prova da não-naturalidade da boa compreensão. Nesse exame, “o Brasil ficou entre os últimos cinco países com uma nota inferior a 4 pontos numa escala de 1 a 8, o que quer dizer que os alunos com 15 anos (que deveriam estar na 1ª série do ensino médio) só responderam bem a cerca de 40% das questões”. Esse resultado revelou que a maioria dos estudantes de 15 anos é capaz de ler, mas sua capacidade de compreensão é limitada às informações mais óbvias do texto.

Como Rojo (2009, p. 35-36), somos levados a perguntar o que, para além do que nossa experiência na sala de aula pode comprovar,

levaria alunos, com relativa longa duração de escolaridade, a desenvolver *capacidades leitoras tão limitadas*? A pesquisa que se desenvolve no projeto *Gêneros discursivos e Ensino: do simulacro da sala de aula à produção eficiente de diferentes textos na vida social – questões linguísticas, culturais e pedagógicas*, ao adotar, como um de seus fundamentos teóricos, o conceito de gêneros do discurso de Bakhtin (2000), busca, entre outras, respostas para essa questão.

O projeto caracteriza-se metodologicamente por pesquisa bibliográfica e de campo, articulando teoria linguística e prática docente. Os discentes da graduação em Letras e da Pós-Graduação em *Língua Portuguesa: Leitura, Gramática e Produção de Textos* da IES, envolvidos na pesquisa, além da leitura de textos teóricos que fundamentam o trabalho, vivenciaram a prática docente, em turmas do Projeto de Extensão *Nivelamento em Língua Portuguesa* da UNISUAM, espécie de laboratório, onde o *corpus* – redações advindas das aulas de leitura e produção de textos – foi constituído.

Os resultados parciais apontam a necessidade de que as atividades de leitura e produção de textos desenvolvam-se em situações comunicativas que estimulem a interação autor-leitor em práticas sociais concretas. Quanto mais o aluno for exposto à variedade de gêneros com os quais trava contato na vida social, tanto mais as chances de compreender que cada um deles circula em determinada esfera de atividade, tem uma temática, uma forma composicional e um estilo próprio; além disso, perceberá também que cada gênero é utilizado com um propósito comunicativo específico. Caso se pretenda desenvolver a habilidade leitora dos estudantes não só na educação básica, mas também (e principalmente) no ensino superior, torna-se imprescindível levar para a sala de aula textos de diferentes gêneros, dis-

Ana Maria Pires Novaes

cutir o propósito com que foram produzidos, o interlocutor a que se direcionam, a temática que apresentam e trabalhá-los em função de suas especificidades.

Outro equívoco que se verifica e, em parte, é responsável pelo fraco desempenho dos alunos em situações de uso da escrita, é o fato de, ao longo do ensino fundamental e médio, as atividades de redação/composição, em geral, contemplarem, apenas, os chamados gêneros “escolarizados” (ROJO, 1999) – a narração, a descrição e a dissertação –, aos quais, por vezes, se acrescentam gêneros como o resumo, a resenha e o diálogo. Nessas atividades, confunde-se gênero com tipo textual e – pior – acredita-se que, a partir desse modelo, o aluno estará apto a produzir qualquer tipo de texto.

Ao discutir o ensino dos gêneros textuais que circulam socialmente, Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que, na situação escolar, o gênero sofre um deslocamento, uma vez que deixa de ser apenas uma ferramenta de comunicação, ou seja, um instrumento com o qual é possível exercer uma ação linguística sobre a realidade, para ser, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. Nesse desdobramento, a interação praticamente desaparece, e o gênero se torna uma pura forma linguística, cujo domínio é o objetivo a ser atingido.

Schneuwly e Dolz desenvolvem a ideia de que o gênero deve ser utilizado como meio de articulação entre as práticas escolares, particularmente no que diz respeito ao ensino da produção e compreensão de textos. Ao proporem uma reavaliação das diferentes abordagens dos gêneros na escola, chamam atenção para a necessidade de se considerar o papel central que têm os gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem:

a) toda introdução de um gênero na

escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. [...]

b) pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre – [...] – gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. [...] Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros.

[...] o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiramente é precisamente este. (2004, p. 80-81)

Como reconhece Biasi-Rodrigues, a adoção de uma nova prática pedagógica, baseada na concepção bakhtiniana dos gêneros, em substituição ao ensino da tipologia clássica de redação escolar, abre perspectivas para o tratamento da linguagem como ação social. Segundo esta autora, “as atividades com gêneros na sala de aula podem simular a realidade e propiciar um exercício que permita imaginar um público ouvinte ou leitor potencial que não inclua o professor” (2003 p. 118-119).

Gêneros discursivos e produção de textos: de práticas socioculturais a objetos de ensino

Bazerman (2005) destaca que as sociedades letradas exigem atividades cada vez mais complexas, cuja execução requer dos indivíduos habilidades para lidar com as várias formas da escrita. Para dar conta de tal exigência, a escola precisa realizar um ensino-aprendizagem para além das formas gerais de correção e estar voltada para questões de registro, tipo de texto e gênero. Para o linguista norte-americano, o ensino da escrita, nas últimas décadas, foi transformado pelo amplo reconhecimento de vários princípios, a saber:

Primeiro, o escrever bem requer mais do que a produção de sentenças corretas, também envolve a comunicação bem-sucedida de mensagens significantes para outros. Segundo, a escrita é um processo que leva tempo e incorpora muitas diferentes atividades. Terceiro, o ensino da escrita que ajuda alunos a alcançarem o sucesso acadêmico precisa atender a todos os tipos de escrita que são necessários não somente para o estudo da linguagem ou da literatura, mas também para as disciplinas de história, ciência, filosofia e política. Quarto, os alunos, ao terminarem seus estudos, precisam estar aptos a produzir muitas diferentes formas de escrita. Embora todas [...] que os alunos poderiam precisar sejam impossíveis de antecipar, os alunos precisam de habilidade e flexibilidade suficientes para se adaptar às situações variantes da escrita. (BAZERMAN, 2005, p. 16)

É, ainda, Bazerman quem afirma que se os professores desejam que os alunos sejam capazes de intercâmbios escritos em diferentes disciplinas e de participação em variadas discussões de interesse privado e público, precisam “cultivar as várias técnicas de absorção, de reformulação, de comentário e de uso da leitura” (2006, p.38-39). Em outras palavras, o ensino deve fomentar a interação da leitura e da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do contato com a literatura linguística relevante na área em que o Projeto se insere e da conexão teoria-prática, os alunos do Curso de Letras e da Pós-Graduação, envolvidos na pesquisa, podem ampliar o conhecimento e capacitar-se para o exercício competente do magistério de modo a colaborar na formação de futuros leitores e escritores proficientes.

Tendo em vista as reflexões apresentadas, torna-se urgente ampliar a capacidade leitora dos estudantes ao longo do processo de sua formação, bem como suas habilidades de escrita de textos de diferentes gêneros nas mais variadas situações comunicativas.

Se é objetivo da universidade o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de textos de diferentes tipos e em diferentes registros, há que se dar importância maior ao trabalho com os gêneros do discurso, pela oportunidade de fazer chegar à sala de aula a língua nos seus mais diversos usos, dos mais informais aos mais formais, em situações da vida cotidiana. É também necessário romper a dicotomia que se estabelece entre a concepção escolar de redação e a elaboração efetiva dos diferentes gêneros nas práticas sociointeracionais.

Com base na perspectiva de estudo apresentada, pode-se afirmar que as dificuldades reveladas pelos estudantes só serão minimizadas se, ao longo do processo de formação, sua capacidade leitora for ampliada, bem como suas habilidades de escrita. Para tanto, as atividades propostas pelos professores devem estar centradas no convívio diuturno com textos de diferentes gêneros nas mais variadas situações interlocutivas.

Ana Maria Pires Novaes

REFERÊNCIAS:

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 6ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete. *Tratamento dos gêneros textuais na escola*. Fascículo nº 8 publicado pela Universidade Aberta do Nordeste para a formação continuada de professores da rede pública. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2003. p. 114 -128.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Nove teses para uma reflexão sobre a valorização da fala no ensino de língua. *Rev. ANPOLL*, São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP, n.4, p.137-156, jan./jun. 1998.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo*. Campinas: UNICAMP, 1999.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.