



GÊNEROS ESCOLARES: POLÍTICAS DE FECHAMENTO EM ATIVIDADES DE
LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS
(SCHOOL GENRES: POLICY OF CLOSING IN ACTIVITIES OF TEXT READING
AND PRODUCTION)

Marina Célia MENDONÇA (Universidade de Franca)

ABSTRACT: *In this paper, it was considered the concept of genre of the discourse by Bakhtin. It was analyzed the closing of the heterogeneity of the genre in the teaching activities. This originates some school genres: stereotypes of the literary and scientific genres.*

KEYWORDS: *genre; discourse; teaching; reading; writing.*

0. Introdução

Este artigo visa a apresentar uma reflexão sobre políticas de fechamento em atividades de leitura e produção de textos.

É, em certa parte, um desenvolvimento de pesquisa que realizamos sobre o silenciamento de sentidos produzido em questões de leitura em livros didáticos - Mendonça (1995) -, pesquisa esta realizada sob um enfoque discursivo da linguagem. Partimos de estudos de Bakhtin (1992) a respeito do *gênero discursivo* para refletir sobre a realização do gênero literário e científico em contexto escolar. O corpus da pesquisa foram livros didáticos e textos publicados na mídia. O objetivo foi investigar como os formadores de opinião - ver Britto (1997) - concebem esses gêneros.

Segundo Bakhtin (1992), os gêneros do discurso são *tipos relativamente estáveis* de enunciados elaborados em determinadas esferas de utilização da língua. São essas esferas de utilização que determinam sua estruturação. Assim, eles são heterogêneos porque variam em função da diversidade de utilização da língua, podendo manifestar-se na forma de uma curta réplica de um diálogo até na de um texto literário ou científico. Além disso, a sua heterogeneidade se produz devido à inter-relação com outros gêneros, levando-os à renovação constante.

“A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos) (...).

A ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta em todos os gêneros (...) a aplicação de um novo



procedimento na organização e na conclusão do todo verbal e uma modificação do lugar que será reservado ao ouvinte ou ao parceiro, etc, o que leva a uma maior ou menor reestruturação e renovação dos gêneros do discurso.”

(Bakhtin, 1992:279-286)

Pelo exposto, pode-se supor que as relações de ensino originem gêneros de discurso próprios de cada instância de utilização da língua: a *chamada* é um gênero, como as *provas*, a *exposição da matéria* feita pelo professor, por exemplo, também o são. Nesse sentido, todos esses seriam *gêneros escolares*, isto é, produzidos no interior da escola, segundo regras próprias de estruturação - estas, ditadas pela relação entre os sujeitos, pelas injunções histórico-ideológicas que os originam e produzem as instituições de que participam, ditadas principalmente pela especificidade do acontecimento discursivo em que são realizados esses gêneros.

Também são gêneros escolares, segundo essa perspectiva, os textos produzidos pelos alunos no interior dessa instituição. Assim, o gênero literário e o científico, quando inseridos nas relações de ensino - não só nas atividades de escrita, mas também nas de leitura -, são *escolarizados*, isto é, sofrem uma reestruturação. Nesta pesquisa, constatamos que esta reestruturação se dá a favor de uma simplificação do gênero, ou melhor, um *fechamento* de suas possibilidades de produção. São essas *políticas de fechamento* que são focalizadas neste artigo.

1. Política de fechamento em atividade de leitura

Em outra pesquisa (Mendonça, 1995), mostramos três formas de silenciamento de sentidos de textos presentes em livros didáticos. Uma delas relaciona-se à estereotipação de gêneros discursivos, isto é: há uma simplificação do gênero e uma cristalização de sua estrutura. O exercício de leitura a seguir é ilustrativo desse processo.

“(...) em volta das bicas era um zumzum crescente; uma aglomeração tumultuosa de machos e fêmeas. Uns, após outros, lavavam a cara, incomodamente, debaixo do fio de água que escorria da altura de uns cinco palmos. O chão inundava-se. As mulheres precisavam já prender as saias entre as coxas para não as molhar; via-se-lhes a tostada nudez dos braços e do pescoço, que elas despiam, suspendendo o cabelo todo para o alto do casco; os homens, esses não se preocupavam em não molhar o pêlo, ao contrário metiam a cabeça bem debaixo da água e esfregavam com força as mãos. As portas das latrinas não descansavam, era um abrir e fechar de cada instante, um entrar e um sair sem tréguas. Não se demoravam lá dentro e vinham ainda amarrando as calças ou as saias; as crianças não se davam ao trabalho de lá ir, despachavam-se ali mesmo, no capinzal dos fundos, por detrás da estalagem ou no recanto das hortas.” AZEVEDO,



Aluísio. *O cortiço*. 13ª ed. São Paulo, Martins, 1957, p.42. **Questão 1**

Entre os enunciados que ocorrem no fragmento acima pode-se dizer que há uma progressão temporal de modo que um possa ser considerado anterior ao outro? *R - Todos os enunciados do texto relatam episódios simultâneos. Não há um enunciado que possa ser considerado cronologicamente anterior ao outro. Todos os verbos estão no imperfeito do indicativo, e não existe nenhum elemento lingüístico indicando mudança de estado.* **Questão 2**

Com base na resposta anterior, pode-se dizer que o texto é descritivo ou narrativo? Explique sua resposta. *R - O texto é francamente descritivo, pois nele todos os fatos são relatados simultaneamente, e não há nada que indique mudança de um estado para outro. (...)* (Fiorin, Savioli Platão, 1990:304-5)

No exercício proposto pelos autores do livro didático - que são formadores de opinião -, as respostas que constam no livro do professor mostram um fechamento de possibilidades de estruturação da descrição. Os autores afirmam que "(...) não existe nenhum elemento lingüístico indicando mudança de estado"; no entanto, eles existem. Vejam-se as expressões adverbiais destacadas no fragmento que segue; elas são indicadoras dessa mudança: "Uns, *após* outros, lavavam a cara, incomodamente, debaixo do fio de água que escorria da altura de uns cinco palmos. O chão inundava-se. As mulheres precisavam *já* prender as saias entre as coxas para não as molhar; (...) era um abrir e fechar *de cada instante*, um entrar e um sair sem tréguas. (...)".

No texto, a descrição é um instrumento para a narrativa, e esta vai se desenvolvendo através daquela. Pode-se dizer que há mistura de gêneros. Entretanto, essa múltipla possibilidade de realização do gênero foi sonogada ao *leitor iniciante* - Mendonça (1995) -, possibilitando que ele continue assim, iniciante. Isso se o professor considerar as respostas dadas pelos autores como corretas, acima de qualquer suspeita; o que não é difícil, tendo em vista o fato de que a sociedade brasileira contemporânea desprestigia o professor, acreditando que ele precisa de um suporte para suas aulas - o livro didático, que é distribuído fartamente às escolas públicas e do qual há avaliações que o qualificam mais do que desqualificam, tendo em vista que o objetivo é indicar alguns livros para o uso em sala, e forçar a melhora de outros, fortalecendo o espaço do livro didático no mercado. Os autores desse livro analisado, formadores de opinião porque prestigiados, tendem a ter sua leitura considerada correta, privilegiada.

3. Política de fechamento em atividades de produção de textos

A estereotipação dos gêneros discursivos também ocorre em atividades de *redação* escolar. Um exemplo é o livro didático de Granatic (1988). A autora propõe, para o desenvolvimento do gênero dissertativo, cinco esquemas, os quais são simplificações daquilo que pode ocorrer nesse gênero: em um, devem ser selecionados três ou dois argumentos a favor de uma tese (esses argumentos devem vir expressos já na introdução do texto); em outro, expõem-se primeiro as causas e depois as conseqüências de determinada problemática; ainda em outro modelo, devem ser expostos argumentos a



favor e contra determinada polêmica; o quarto esquema propõe o desenvolvimento do tema usando-se uma retrospectiva histórica em que se segue a ordem cronológica dos fatos; o quinto e último sugere uma comparação tendo em vista a localização espacial.

Apesar de a autora afirmar, já na apresentação, que considera seu livro um ponto de partida - “Neste livro procuramos compreender os mecanismos elementares através dos quais as idéias se organizam, mostrá-los de modo objetivo e fazer deles o ponto de partida para você se expressar convenientemente e de modo cada vez mais criativo” (Granatic, 1988:3) -, ao fornecer os “mecanismos elementares”, ela reduz o gênero dissertativo a algumas possibilidades estruturais muito simples. Por que o sujeito-aluno não pode fundir dois, três, quatro... desses esquemas? O que impede que a dissertação faça uso só de enumeração de causas, sem trazer as conseqüências geradas pelo problema? Por que o sujeito-aluno não pode centrar seu texto só em *um* argumento-chave?

Destaque-se que, nos cinco modelos propostos, a introdução deve conter o tema (sua “apresentação” ou seu “estabelecimento”). Além disso, o primeiro modelo (aquele em que devem ser apresentados três argumentos), segundo a autora, é “(...) o mais geral e pode ser usado para desenvolver qualquer tema dissertativo” (Granatic, 1988:89). Outra “sugestão” é que as conclusões se iniciem com uma “expressão final”. Também as expressões são sugeridas no primeiro modelo: “outra (ameaça)...” para introduzir o terceiro parágrafo e “além disso...” para introduzir o quarto. Fica claro que a autora fornece ao leitor esboços que podem ser preenchidos aleatoriamente, reforçando ainda aquilo que tem sido criticado há décadas em redações de alunos¹.

Como se percebe na citação acima, retirada da apresentação desse livro didático, a estereotipação na constituição desse gênero escolar está latente, escondida sob um discurso a favor da criatividade, da autoria. É também o que se percebe no fragmento citado abaixo, de um professor-colunista-de-jornal, formador de opinião como os autores de livros didáticos.

“Empregue sem medo frases curtas, na ordem direta, evite sujeitos longos, aplique os conectivos corretos - garantia de coesão textual - e fuja das famigeradas orações intercaladas, pois só conseguem truncar a leitura e comprometer a clareza do texto. (...)

Mas tudo isso - técnicas de redação e conselhos - só terá serventia se estiverem a serviço da opinião própria do estudante, de sua criatividade e da capacidade de imprimir um diferencial em tudo aquilo que escreve.(...)”

(Pinheiro, 1999)

No primeiro parágrafo, esse formador de opinião dá um conselho a respeito do estilo que se deve assumir em redações de vestibular, colocando como ideal um modelo sintático simples. No segundo, reafirma a necessidade de o texto apresentar “opinião

¹Veja-se, por exemplo, Lemos (1977)



própria”, “criatividade”. Mas a necessidade de produzir um texto num estilo específico é algo que tolhe a “criatividade” do sujeito, como a tolhem os esquemas para a realização de dissertações discutidos acima. Aparentemente bem intencionados - pois colocam-se como sujeitos que pretendem ajudar o estudante que precisa de conselhos -, esses formadores de opinião produzem gêneros dissertativos escolares estereotipados que fecham as suas muitas possibilidades de estruturação.

4. Conclusão

Segundo Bakhtin (1992), como exposto, o gênero é historicamente constituído. Assim, seria impossível que os gêneros produzidos em contexto escolar não tivessem características próprias de suas condições de produção. Por outro lado, nem nesse contexto tão pouco aberto a mudanças o gênero perde sua característica intrínseca - a heterogeneidade.

Parece que se pode refletir, a respeito dessa situação, como Foucault (1996), para quem o sujeito e seu discurso são controlados por determinados mecanismos disciplinares - a escola, como um sistema de apropriação de discursos, exige dos sujeitos, neste caso, uma assimilação de gêneros discursivos estereotipados. Exige deles que estejam presos no interior de determinados limites. No entanto, como acredita Certeau (1994), os sujeitos desenvolvem táticas para se livrarem dos mecanismos disciplinares, e é isso que explica a sobrevivência da diferença, da heterogeneidade, da criatividade.

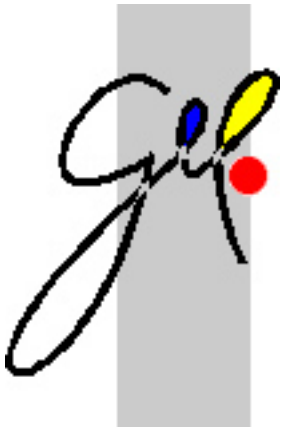
O que se espera é que essas diferenças se acelerem a cada dia, realizadas por sujeitos que vivem em uma sociedade cada vez mais tecnologizada, em que a mídia - TV e internet, por exemplo - possibilita uma renovação crescente dos gêneros discursivos. Afinal, fica cada vez mais difícil acreditar que exista uma - só uma - forma adequada de expressão.

RESUMO: Neste artigo, partiu-se do conceito de gênero discursivo tal como o considera Bakhtin. Foi analisado o fechamento da heterogeneidade do gênero em contexto escolar, possibilitando o aparecimento de alguns gêneros escolares que são modelos estereotipados do gênero literário e científico.

PALAVRAS-CHAVE: gênero; discurso; ensino; leitura; redação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
BRITTO, Luiz Percival L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997.
CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. Trad. de Ephraim Ferreira Alves. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
GRANATIC, Branca. *Técnicas básicas de redação*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1988.



- FIORIN, J.L., SAVIOLI PLATÃO, F. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1990.
- LEMONS, Cláudia T. G. de. Redações no vestibular: algumas estratégias. *Cadernos de pesquisa*, n. 23, dez., 1977.
- MENDONÇA, Marina Célia. *Silenciamentos produzidos em questões de leitura*. Campinas-SP: Instituto de Estudos da Linguagem. Tese (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1995.
- PINHEIRO, Paulo César Bacelar. O que dizer da redação da Fuvest? *Folha de São Paulo*, São Paulo, 17 dez. 1999.