Gêneros textuais escolares – considerações para uma revisão didática[1]

Alexandra Vanti[2]
xanda@santacasa.tche.br
Eliane Gerhardt[3]
liligerhardt@hotmail.com

Resumo: Sendo os gêneros textuais realizações concretas que vão se constituindo para cumprir funções comunicativas, este artigo visa trazer à discussão a necessidade de uma revisão didática dos gêneros selecionados para exercício e desenvolvimento de práticas de linguagem na escola.

Palavras Chaves: gêneros textuais, prática de linguagem, revisão didática.

Inicio este artigo com a narrativa de um fato recentemente vivenciado por mim. Encontrava-me em Porto Alegre, a uma distância de 60 km do município em que resido, no interior, resolvendo situações de saúde que requeriam certa urgência. Num dado momento, necessitei do número do telefone de um médico de meu município, o qual não estava registrado em meu celular. Liguei para casa e solicitei a minha funcionária que recorresse à Lista Telefônica do Município (uma lista pequena e de fácil manuseio), talvez fácil para mim, e não para minha funcionária de 23 anos, que estudou até a 7ª série, pessoa inteligente, capaz, mas que por falta de conhecimento não conseguiu localizar o nome na Lista Telefônica. Tal fato, em momento de grande necessidade, me causou irritação, inconformismo e a ela, talvez, sentimentos parecidos, pois não havia conseguido me auxiliar com a devida urgência. Em busca de solução, consegui através de outros telefonemas, o número desejado e despertou-me certa curiosidade sobre como ela (minha funcionária) não teve o domínio mínimo para executar esta atividade de vida prática.

Pensemos: quanto transtorno por faltar domínio de um gênero necessário para a vida prática - procurar numa lista telefônica verbetes, como num dicionário. Simples para nós que temos o domínio de variados gêneros,

---

[1] Artigo produzido na disciplina Gêneros Discursivos na Produção de Leitura e Escrita - ministrada pela Profª. Drª. Neiva Maria Tebaldi Gomes – UniRitter/POA.
[2] Mestranda em Letras – Linguagem, Interação e Processos de Aprendizagem – UniRitter/POA.
[3] Mestranda em Letras – Linguagem, Interação e Processos de Aprendizagem – UniRitter/POA.

mas estranho e desconhecido para muitos. Providenciei, em casa, uma aula sobre (os) verbetes no dicionário e nomes na lista telefônica, mostrando que a procura se dá por ordem alfabética. Ela logo se sentiu tranqüila, com limitações no início, mas com domínio do gênero. Percebi que fez uma listagem dos números necessários para serem usados numa emergência e anexou na contracapa da lista telefônica. Que atitude louvável! Como se sentiu bem com o que fez!

As práticas de linguagem implicam tanto (nas) dimensões sociais, como cognitivas e lingüísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular. Para analisá-las, as interpretações feitas pelos agentes da situação são essenciais. Essas interpretações dependem da identidade social dos atores, das representações que eles têm dos usos possíveis da linguagem e das funções que eles privilegiam, de acordo com sua trajetória. Neste sentido, as práticas sociais são o lugar de manifestações do individual e do social na linguagem. A relação dos atores com as práticas de linguagem também varia e a distância que pode separá-los ou, ao contrário, aproximá-los tem efeitos importantes nos processos de apropriação. Estudar o funcionamento da linguagem como práticas sociais significa analisar as diferenciações e variações, em função de sistemas de categorizações sociais à disposição dos sujeitos observados. (Schneuwly e Dolz, 2004).

Atualmente, a definição do que seja gênero é bem diferente das antigas definições mais rigorosas, limitadas aos gêneros propriamente literários. Os gêneros ilustram os tipos de textos a que devemos e podemos expor os alunos na fase da sua escolaridade e desenvolvimento. É importante que o aluno conheça os variados usos dos textos, literários ou não literários, seja para funções práticas ou funções culturais. A atividade de linguagem funciona como um elo entre o sujeito e o meio e como representação da comunicação e atribui às práticas sociais um papel determinante na explicação de seu funcionamento.

Para Bronckart (1996), as atividades podem ser decompostas em ações, ou estruturas de comportamento não diretamente articuladas aos motivos, mas orientadas por objetivos intermediários que advêm da vontade consciente e

que implicam uma representação de seu efeito no âmbito da cooperação e da interação sociais. É o julgamento social que delimita as ações. Neste sentido, a atividade pode ser também definida como um sistema de ações. De maneira mais concreta (Dolz, Pasquier & Bronckart, 1993), uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos (um texto, no sentido geral que nós damos a este termo enquanto unidade lingüística). Levando-se em conta as diferenças entre as formas oral e escrita, entre produção, compreensão ou memorização, podem ser distinguidas diversas modalidades instrumentais de realização das ações de linguagem. Que meios usamos para trabalhar os gêneros? E para que fins? Através da narrativa ao iniciar este artigo, podemos começar a repensar a necessidade social de domínio dos gêneros escolares.

Os gêneros podem ser considerados, segundo Bakhtin (1984), como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. Trata-se de formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem. Os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo, uma prática de linguagem, que se realiza por um determinado gênero.

O problema é saber como se articulam as práticas de linguagem, diferentes em suas formas, e a atividade do aprendiz. A aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem, produzindo transformações na construção das práticas de linguagem.

Para Schneuwly e Dolz (2004), na definição de um gênero como suporte de uma atividade de linguagem, três dimensões parecem essenciais: 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis através dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. O gênero, assim definido, atravessa a

heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de regularidades no uso. O fato de o gênero continuar a ser uma forma particular de comunicação entre alunos e professores não é, absolutamente, tematizado; os gêneros tratados são, então, considerados como desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica. Nessa tradição, os gêneros escolares são os pontos de referência centrais para a construção, através dos planos de estudo e dos manuais, da progressão escolar, particularmente no âmbito da redação/composição, gêneros tradicionalmente trabalhados sequencialmente. São historicamente produtos culturais da escola, utilizados como ferramenta para desenvolver e avaliar as capacidades de escrita dos alunos. Muito esquematicamente, pode-se dizer que a produção de textos escritos é concebida como representação do real, tal qual ele o é, ou do pensamento, da forma como é produzido. Isto significa, do ponto de vista do desenvolvimento, que os gêneros devem se ordenar segundo uma seqüência que vai daqueles que descrevem as realidades mais simples (descrição de objetos ou de eventos simples) àqueles ligados às mais complexas. A escola deve ser tomada como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos. Sabemos que o texto não é uma sobreposição de frases soltas, mas relacionadas entre si para dar coerência e sentido ao todo do texto. Como afirma Fiorin, *num texto o sentido de cada parte é definido pela relação que mantém com os demais constituintes do todo; o sentido do todo não é mera soma das partes, mas é dado pelas múltiplas relações que se estabelecem entre elas.* Os alunos encontram-se, assim, em múltiplas situações em que a escrita se torna possível, em que ela é mesmo necessária. Mais ainda: o funcionamento da escola pode ser transformado de tal maneira que as ocasiões de produção de textos se multiplicam: na classe, entre alunos; entre classes de uma mesma escola; entre escolas. Isto produz, forçosamente, gêneros novos, uma forma toda nova de comunicação que produz as formas lingüísticas que a possibilitam.

Trata-se, assim, de gêneros escolares, que são resultado do próprio funcionamento da comunicação escolar e cuja especificidade é o resultado

desse funcionamento. Na prática em classe, os gêneros não são referidos a outros, exteriores à escola, que poderiam ser considerados como modelos. A situação de comunicação é vista como geradora quase automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar, através dos parâmetros próprios à situação e das interações com os outros. A naturalização é aqui de uma outra ordem: o gênero nasce naturalmente da situação e, como diz Bazerman (2006), dominar gêneros é agir politicamente.

O gênero não aparece como tal no processo de aprendizagem; ele não é um instrumento que o escritor reinventa a cada ato de comunicação. Aprende-se a escrever, escrevendo naturalmente, constituindo-se através do processo interno de desenvolvimento. As exigências de diversificar a escrita, de criar situações autênticas de comunicação, de ter boas razões para falar/escrever, de se referir aos textos autênticos são os objetivos que se quer através de uma revisão didática dos gêneros escolares. A representação do gênero na escola pode, então, ser descrita como segue: trata-se de levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência. Assim, estas últimas constituem, senão uma norma a atingir de imediato, ao menos um ideal que permanece como um alvo. Decorre daí que textos autênticos do gênero considerado entram tais e quais na escola. Uma vez dentro desta, trata-se de (re)criar situações que devem reproduzir as das práticas de linguagem de referência, com uma preocupação de diversificação claramente marcada. O que é visado é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentalizado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado. Tendo conhecimento de determinados gêneros, haverá domínio das situações que exijam gêneros diversos. Poder-se-ia dizer que esta abordagem tende à dissolução da escola como lugar particular de ensino-aprendizagem nas práticas sociais que ela reproduz, o ensino, visando, quase imediatamente, ao domínio de instrumentos necessários para funcionar nessas práticas. (Schneuwly e Dolz, 2004).

A escola sempre trabalhou com os gêneros textuais como forma de comunicação, cumprindo seu fundamental papel, o de ensinar a ler, a escrever e a interagir oralmente. Aqui o leitor poderia se perguntar, qual é então o problema? A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço de aprendizagem, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, para avaliação, sendo assim, produzida uma inversão em que a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação e o gênero torna-se uma pura forma lingüística, cujo domínio é o objetivo.

Uma revisão didática no trabalho sobre gêneros escolares é necessária para que o aluno tenha domínio do gênero e de suas variações como objeto e instrumento de trabalho e para o desenvolvimento da linguagem. Esse é um trabalho lento, longo e complexo que exige objetivos de aprendizagem precisos como aprender a dominar o gênero para melhor conhecê-lo e apreciá-lo, como desenvolver capacidades que ultrapassem as variedades de domínio desse gênero.

Quando um gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele de origem, ele inevitavelmente sofre uma transformação, permanecendo sempre seu maior objetivo, a prática de linguagem. É necessário ao trabalhar gêneros escolares, colocar o aluno frente às situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação com sentido para eles a fim de melhor dominá-las, lembrando sempre que os objetivos visados são, também, outros.

Os PCNs afirmam que a utilização de gêneros textuais em sala de aula é de fundamental importância, pois os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.

Para revisar didaticamente os gêneros escolares, é preciso começar estruturando o planejamento de trabalho que contemple variados gêneros escolares em todas as séries, partindo da Educação Infantil.

Na elaboração da diversidade de modelos de gêneros escolares, diz Schneuwly e Dolz (2004), é necessária a aplicação de três princípios para o trabalho didático:

– princípio de legitimidade (referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas);

– princípio de pertinência (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem);

– princípio de solidarização (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados).

É fundamental a interatividade desses três princípios para constituição do objeto escolar, definido por sua modelização didática, como exemplos: o debate, entrevista radiofônica, seminário, resumo, esquema, histórias em quadrinhos, charges, correspondência escolar, jornal, informativo, editorial, notícia, propaganda, classificados, requerimento, preenchimento de cheques e recibos, formulários de emprego, de cadastro bancário, de inscrição para vestibular, certidão de nascimento, RG, CPF, título de eleitor, entre tantos outros.

Entender um “gênero” significa compreender a natureza e função social desse gênero e suas características básicas para diferentes objetivos de comunicação ou expressão. Compreender as características do gênero ajuda o aluno a fazer antecipações sobre o texto, facilitando a tarefa de compreensão e devida aplicação como atividade prática. O aluno terá mais facilidade em compreender uma nova fábula se souber o que é uma fábula, porque são os animais que falam e não os homens, porque certos animais representam determinadas características humanas e compreenderão a moral no final. O aluno pode, então, tornar sua leitura um ato de reflexão ao dominar um gênero textual e utilizará esses conhecimentos no ato de escrever. Uma boa produção escrita requer uma certa capacidade de compreensão sobre o que vai escrever. Uma coisa é compreender um texto com a orientação do professor e

outra coisa é compreender um texto sozinho. Por isso, é necessário desenvolver estratégias para que o aluno compreenda diferentes tipos de textos, tornando-o um leitor autônomo.

Finalizando, quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem que a ele estão associadas.

Referências:

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, Agência e Escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

FIORIN, J. L.; TAVIOLE. F. P. **Lições de Texto: leitura e redação.** São Paulo: Ática, 1997.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, J. et. al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas. Mercado de Letras, 2004.