

Os Gêneros do Discurso e o Ensino da Língua Portuguesa

Maria Sílvia Cintra Martins *

A questão que diz respeito à possibilidade ou não de se ensinarem ou de se trabalharem com gêneros do discurso na escola vem incomodando diversos intelectuais brasileiros que se voltam à reflexão sobre o ensino e aprendizagem da língua materna, particularmente nos últimos dez anos, após a publicação do Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa¹. O fato é que, embora seja inegável certo avanço que este documento comportou no cenário nacional como uma proposta de ensino de Língua Portuguesa de viés enunciativo-discursivo, em suas linhas aparece, de forma mais ou menos explícita, a tendência para a didatização ou para a escolarização dos gêneros do discurso, algo que parece não se coadunar, por princípio, com a teorização de base bakhtiniana que lhe dá sustentação.

Sabemos, como veremos adiante, que Bakhtin² postula, para os gêneros do discurso, uma maleabilidade, uma flexibilidade ou instabilidade equivalente àquela prevista em documentos oficiais anteriores para o próprio funcionamento da linguagem³. Nesse sentido, ou seja, naquele de uma tendência à re-estabilização do fato lingüístico e, conseqüentemente, a sua idealização, o PCN de Língua Portuguesa comportou um retrocesso. Aliás, também no sentido de chegar às escolas como parâmetro advindo das instâncias administrativas, e não proposta previamente discutida, mesmo que de forma mínima, entre os professores.

Já as recentes prescrições providas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo⁴, como jornais de revisão e, em seguida, cadernos bimestrais a serem seguidos pelos professores em seu trabalho de sala de aula, representam, por sua vez, um

* Professora do Departamento de Letras da UFSCar. Líder do Grupo de Pesquisa “Ethos, linguagem e construção da identidade” (Cnpq) e pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa “Letramento do Professor” (Cnpq).

retrocesso histórico ainda maior, seja em função da imposição de normas sem o convite à discussão e à reflexão por parte do professor, seja pelo abandono daquilo que havia de mais profundamente linguageiro naquela proposta estadual de mais de vinte anos atrás – com sua ênfase na produção da atividade lingüística mais espontânea, e não no produto ou na tendência à padronização.

Os “Cadernos do Professor” apresentam seqüências didáticas em que se pressupõe que certos gêneros do discurso sejam tematizados e trabalhados em cada nível de ensino, a partir do enfoque de alguns exemplares de textos considerados como representantes típicos de determinado gênero ou de determinada tipologia textual, ou seja: trabalha-se com padronizações, com idealizações e, em decorrência disso, com a tendência à estereotipia. Há pouca ou nenhuma sugestão que aponte para o que se tem defendido, no mínimo já há vinte e cinco anos, no que diz respeito à aprendizagem significativa, inserida em situações reais de uso da linguagem.

Vamos nos deter, a título de exemplo, na análise do “Caderno do Professor” elaborado para ser aplicado na sexta série do Ensino Fundamental durante o 1º bimestre letivo do ano de 2008. O caderno apresenta cinco assim chamadas propostas de Situações de Aprendizagem, absolutamente desvinculadas de qualquer objetivo social mais amplo que apontasse para essa possibilidade de uma aprendizagem realmente significativa, no sentido de um processo de ensino e aprendizagem que não se resumisse à transmissão de conteúdos escolares, mas que buscasse fornecer a esses conteúdos uma contextualização social mais ampla, trabalhando-os, de preferência, dentro de uma orientação que transcendesse a instituição escolar propriamente dita.

É certo que as considerações que aparecem a título de introdução geral nesse caderno postulam a necessidade de se trabalhar com os textos nas situações reais em que circulam; mas logo apontam para uma dimensão bastante restrita da inserção em

práticas letradas, na medida em que as consideram enquanto possibilidades para o reconhecimento, pela criança, de uma dada variedade de gêneros textuais. É, nesse sentido, nítido o enfoque excessivamente circunstancial do contexto presente nos “Cadernos do Professor” de Língua Portuguesa, o que não condiz com o enfoque sócio-histórico característico dos Estudos do Letramento, nem com o enfoque bakhtiniano dos gêneros do discurso.

Referir-se, por exemplo, ao letramento do ponto de vista da *“variedade de gêneros textuais que a criança ou adulto reconhece”* denuncia enorme reducionismo teórico que certamente comporta conseqüências didáticas consideráveis. Além disso, é digno de nota o fato de que, mesmo com uma proposta pedagógica que parece querer apontar para um trabalho que deveria transcender os muros da escola, esta se dá de forma excessivamente circunstancial e não traz grandes novidades em relação às lições de casa em que, no passado, os estudantes eram chamados a trazer, para a sala de aula, resultados de alguma pesquisa desenvolvida e acompanhada de anotações no caderno escolar.

O enfoque bakhtiniano dos gêneros do discurso, por outro lado, postula-os de maneira bastante diferente, intimamente relacionada com determinadas esferas da atividade humana e dentro de uma contextualização social muito mais ampla. Vale lembrar, também, que não estava no escopo da reflexão bakhtiniana a ponderação a respeito do trabalho escolar, muito embora o filósofo russo se refira tanto aos gêneros do discurso praticados de forma mais livre e espontânea (esfera da vida cotidiana), quanto aos gêneros do discurso institucional (esfera das superestruturas), nos quais se incluiriam, em princípio, os gêneros do discurso praticados na escola.

A essas alturas, cabem, assim, algumas questões iniciais: podem-se, afinal, ensinar os gêneros do discurso na escola? É papel da escola trabalhar com gêneros do

discurso ou a ela só caberia o trabalho mais pontual com textos de diferentes modalidades: narrativa, argumentativa, expositiva?

A resposta a essas perguntas implica certas considerações presentes na reflexão bakhtiniana:

“Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. (...) Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência. (...) Até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas (a comunicação cotidiana também dispõe de gêneros criativos)” (Bakhtin, 1997, p.282).

Conforme entendemos a questão quando transportada para a reflexão a respeito da educação, a escola trabalha necessariamente com gêneros do discurso: quer faça isso de forma explícita, quer não; quer entenda a educação como transmissão de conhecimento, quer não. O que chama nossa atenção, assim, é a forma como isso pode ser feito: mais ou menos descontraída, mais ou menos burocratizada, mais ou menos estereotipada. Podemos lembrar, a esse respeito, a diferenciação estabelecida na Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo e depois retomada no documento da esfera federal, entre as atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas a serem trabalhadas na escola, sendo a ênfase atribuída às duas primeiras atividades e entendendo-se que as atividades metalingüísticas só seriam cabíveis ao final de um longo trabalho de prática e de reflexão sobre a linguagem.

A mesma restrição parece-nos, em princípio, cabível no que concerne ao trabalho escolar com gêneros do discurso: que sejam praticados de forma intensa e flexível, que essa prática propicie a reflexão mais espontânea a seu respeito, não se descartando, ainda, uma possível sistematização do trabalho escolar realizado, afinal, também é papel da escola trabalhar com sistematizações, o que não significa trabalhar com categorias fixas.

Algumas considerações são, no entanto, necessárias para que possamos refletir melhor a esse respeito. Primeiro, a postulação da atuação do professor que se faz de forma necessariamente política e não inocente, na medida em que implica opções e, no caso em pauta, a escolha entre o trabalho com categorias relativamente fechadas, estáveis, cristalizadas, que em certo sentido é típico dos gêneros institucionais, sendo de se esperar em função das restrições ideológicas e de poder que cerceiam o trabalho escolar; e um trabalho contra-hegemônico, que aponta para a busca de desestruturações, de destabilizações, fato que podemos dizer está previsto na teorização bakhtiniana, na medida em que postula ações e reações, palavras e contra-palavras na arena densa de luta de poder em que se dá toda a linguagem⁵. O ambiente escolar não é, assim, um ambiente à parte, livre dessas tensões que atravessam toda a sociedade, nem o professor pode se posicionar dentro de uma postura isenta, que quisesse se eximir ou localizar-se à margem dessas lutas.

Outra questão diz respeito à tendência sempre presente nas escolas para os processos de recontextualização das teorias que aí chegam após sofrerem vários momentos de reinterpretação: como é o caso da maneira com que o PCN de Língua Portuguesa reinterpreto as conceituações presentes na obra de Mikhail Bakhtin e depois, ainda, o texto do documento oficial sofreu novos processos de reinterpretação na medida em que foi se traduzindo nas práticas escolares. Nessa medida, a concepção de

gêneros do discurso hoje praticada nas escolas é resultado de uma série de transformações, incluindo-se nelas o casamento com práticas pedagógicas bastante tradicionais. Lembremos, no entanto, que não são os professores os únicos responsáveis por essa bricolagem: ela vem se dando com a interferência de instâncias administrativas, como no caso recente da imposição dos “Cadernos do Professor” que, por um lado, enfatizam as seqüências didáticas e, com isso, trazem para o trabalho com gêneros uma compartimentação que não lhes pertenceria por princípio; por outro, trazem à pauta questões de gramática normativa que recendem a manuais escolares de mais de trinta anos atrás⁶.

Podemos, em vista dos pontos destacados, dizer que trazer os gêneros do discurso para o trabalho escolar voltado ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa envolve, sem dúvida, um avanço considerável, desde que saibamos explorar todas as conseqüências dessa visada em termos políticos e sócio-históricos, no que estas expressões implicam questões de ideologia e de poder. Voltemos, por ora, a nossa postulação anterior de que também os gêneros do discurso poderiam ser trabalhados nas dimensões lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas para compreender melhor essas questões e, com isso, finalizar nossas reflexões.

A Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa, à qual vimos nos referindo, possuía um caráter seqüencial, na medida em que propunha que se trabalhassem, primeiro e de forma intensa, a leitura e produção de textos, assim como a reflexão mais espontânea sobre esses textos através de reescritas e reformulações. O estudo da metalinguagem se daria em momento posterior. No caso do trabalho com os gêneros do discurso, um ponto que nos chama a atenção nos documentos oficiais que os têm incorporado é o fato de que a metalinguagem ainda continua envolvendo as mesmas classificações presentes na Gramática Ncional, com algumas pequenas alterações. Ou

seja, quando se trata de trabalhar com conceituações, ainda são as velhas categorias que voltam à baila: classes de palavras, funções sintáticas, além das normatizações referentes aos paradigmas de conjugação verbal, ou às regras de concordância e regência. Tudo isso tem reaparecido nos “Cadernos do Professor”, em conjunto com a proposta de trabalho com gêneros do discurso.

Não vamos aqui nos deter na necessidade ou não de se trabalhar, ainda, com certos preceitos do ensino tradicional da Língua Portuguesa. A pergunta que queremos, agora, levantar é: em se tratando de gêneros do discurso, o que significaria trabalhar com metalinguagem?

Para responder a essa pergunta, precisamos, primeiro, lembrar que a própria proposta das seqüências didáticas não se coaduna com o trabalho genuíno com os gêneros do discurso, uma vez que, quando buscamos de fato inserir esse trabalho na dimensão sócio-histórica mais ampla que lhe diz respeito por natureza, é impossível optar por um gênero, ou postular que primeiro se deve trabalhar com certa modalidade, e depois com outra. Em vez disso, o que se faz necessário é a criação de situações de interação rica, que transcendam a sala de aula e mesmo o espaço escolar propriamente dito, de tal forma que a linguagem possa ser praticada da forma mais próxima de sua dimensão real – fugindo-se, nesse caso, ao artificialismo que tende a predominar no trabalho escolar. Essas situações podem comportar, é certo, algum grau de simulação.

Nessa dimensão, o trabalho com textos pertencentes a diferentes gêneros passa a acontecer como consequência de necessidades reais de interlocução. Vamos imaginar, por exemplo, que seja feito um passeio ao Parque Ecológico do município como parte de um projeto maior que certo professor venha desenvolvendo com seu grupo de alunos. Vários gêneros do discurso serão reconhecíveis nas práticas de linguagem que se darão nesse momento, com o incentivo e a supervisão do professor: as conversas mais

formais, o bate-papo, a entrevista com guardas, as anotações em prancheta, o debate acalorado em torno de uma questão polêmica (a questão da preservação ambiental, por exemplo). A volta à escola pode propiciar outras práticas letradas: a escrita de um relatório, de uma crônica, a editoração da entrevista para eventual publicação no jornal escolar. Nesse âmbito, mesmo as normatizações lingüísticas passam a ser contextualizadas dentro do reconhecimento da necessidade de aproximação de certos padrões quando se trata da publicação de um texto em jornal.

Vale notar que as atividades epilingüísticas também passam a ser uma conseqüência das atividades discursivas propriamente ditas, ou seja, é à medida que os estudantes vão se conscientizando das características típicas ou mais típicas de cada gênero, que eles aprendem a desenvolver esse jogo sutil com a linguagem, a qual permite a comunicação inter-genérica e as retextualizações que vão fazendo com que determinado texto, pertencente de início a certo gênero, possa, ao ser trabalhado, passar a ser reconhecido dentro de outra tipologia.

Chegamos, assim, à resposta da pergunta acima: o trabalho com a metalinguagem, nesse caso, não é um trabalho com classificações estanques, mas passa a estar intimamente relacionado com o trabalho epilingüístico do manuseio com a linguagem e com o recurso a diferentes estratégias discursivas e a determinadas marcas textuais. É nessa medida que o passeio ao Parque Ecológico, ao viabilizar a possibilidade da escrita de um relatório com suas marcações típicas de distanciamento e de objetividade (uso da terceira pessoa, do modo indicativo, sem abuso nem de adjetivações nem de modalizações, por exemplo) pode levar, depois, ao trabalho com a crônica em que o estudante perceba que não precisa se tratar, propriamente, da escrita de um texto completamente novo. Ele verá que é possível a reescrita, a retextualização, com o apagamento do efeito de sentido anterior próprio da objetividade científica, e a

inserção de marcas de subjetividade e de um eventual lirismo ou mesmo de um efeito humorístico ao se transformar o que era, antes, o relatório em texto que passa a ser reconhecido dentro da tipologia da crônica.

Falta, porém, mais um ponto para que possamos finalizar nossas reflexões, uma vez que, se queremos atribuir ao trabalho com gêneros do discurso na escola todo o potencial presente na reflexão bakhtiniana, o trabalho com a metalinguagem e com a reflexão a respeito dos efeitos de sentido resultantes do manuseio com o texto não pode parar por aí.

Cabe, ainda, chamar a atenção, no trabalho de sala de aula, para aquela questão que Street⁷ levanta: por que em meio a tantos gêneros e a tantas práticas de letramento apenas um deles - o gênero do discurso argumentativo de viés científico - veio a adquirir o estatuto de prestígio de que desfruta em nossa sociedade?

No que diz respeito ao trabalho com gêneros do discurso na escola, a metalinguagem tem, em princípio, a ver com as tipologias discursivas, ou seja, com o reconhecimento das características mais típicas a cada gênero, de acordo com marcas de estilo, com a temática tratada e com a própria estrutura de composição que o texto comporta. Vale destacar, aliás, que essas classificações são muito difíceis de se fazerem, podendo conduzir a idealizações, particularmente neste momento atual, em que vão se tornando cada vez mais correntes as diferentes hibridizações e transposições de características de dada modalidade textual para outro tipo de texto, assim como as diferentes assimilações de um gênero dentro de outro, como pode ser o caso do texto de propaganda que incorpora em seu interior uma cartinha pessoal ou um bilhete, sem que, nesse movimento, deixe de pertencer ao gênero propagandístico.

De toda forma, além de possíveis categorizações, ainda faz-se necessário pensar, junto com os estudantes, sobre as questões de ideologia e de poder presentes, em

diferente medida, nos diferentes gêneros, sendo esses fenômenos mais visíveis em determinados textos – como naqueles pertencentes às esferas da política e da propaganda – porém não se resumindo a eles. Em função da dimensão reflexiva que este trabalho de metalinguagem envolve e propicia, não é desejável, de toda maneira, que seja reservado para alguma fase posterior do processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Em cada fase e com crianças de diferentes faixas etárias, será possível atentar para esse tipo de reflexão: a cada momento com uma terminologia que lhe seja mais adequada e, de preferência, em meio das atividades discursivas propriamente ditas, assim como dos diferentes processos de trabalho com a linguagem, de manuseio, de retextualizações que estejam em andamento. Neste caso, como não há gêneros do discurso que devam em princípio ser trabalhados antes ou depois que outros, também não há atividades - lingüística (ou lingüístico-discursiva), epilingüística ou metalingüística - que precisem, por natureza, aparecer em primeiro lugar. O processo de ensino e aprendizagem passa a ser dinâmico e processual, também no que diz respeito a este aspecto.

Levamos, no decorrer deste trabalho, duas questões principais referentes ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras: os gêneros do discurso podem fazer parte de forma genuína do trabalho escolar? O que significa o trabalho com a metalinguagem nessa dimensão?

Para responder a essas questões recorreremos à teorização bakhtiniana sobre os gêneros do discurso e consideramos que, na linha dessa conceituação, o trabalho com gêneros do discurso será possível sempre que se amplie o contexto do trabalho escolar, que para dar conta desse desafio necessita, no mínimo, não se circunscrever apenas à sala de aula, buscando outras motivações para uma prática de linguagem e de letramento mais efetiva e sujeita a flexibilizações. Por outro lado, a reflexão metalingüística, se

pretender dar conta do que são os gêneros em sua dimensão sócio-histórica, precisa incluir em sua visada o enfoque das pressões ideológicas e hegemônicas presentes em nossa sociedade.

Poder-se-á argumentar neste ponto: mas isso já não é metalinguagem, uma vez que a metalinguagem se resume à reflexão sobre a linguagem, e não sobre questões sócio-históricas ou de viés político-social. Eis, porém, a implicação de uma proposta que queira, de fato, tratar de questões enunciativo-discursivas, sem se restringir a um contexto excessivamente imediato, o que é próprio da abordagem bakhtiniana, assim como de parte considerável das reflexões hoje presentes nos Estudos do Letramento.

¹ Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC, 1998.

² Bakhtin, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

³ São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. CENP. **Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa, 1º grau**. São Paulo: SE/CENP, 1986.

_____. Secretaria da Educação. CENP. **Criatividade e gramática**. São Paulo, SE/CENP, 1988.

⁴ São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do Professor**. Língua portuguesa: ensino fundamental. São Paulo: SEE, 2008.

⁵ Bakhtin, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

⁶ Desenvolvemos mais amplamente a reflexão a respeito da responsabilidade das instâncias administrativas na forma com que se desenvolve o trabalho escolar, no texto de autoria de Kleiman e Martins: *“Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes”* In: Kleiman & Cavalcanti (Orgs.). *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

⁷ Street, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1997. Em outra obra, o mesmo autor tece críticas às abordagens dos estudos de letramento que se contentam com um viés excessivamente circunstancial. Ver Street, Brian. (Ed.) **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.