

Gêneros do discurso na Pedagogia da Língua Portuguesa

Nelita Bortolotto*

Resumo:

Neste trabalho elaboram-se algumas reflexões em torno da teoria enunciativa de Bakhtin e seus desdobramentos possíveis na prática pedagógica. Propõe-se, para o ensino da língua escrita, uma revisão dos rumos das práticas escolares, tomando a linguagem como fenômeno dialógico, indo além da concepção de língua como estrutura. Desse modo, aponta-se o evento discursivo como mote desencadeador da prática do ensino da linguagem. Para a efetivação das mudanças de postura filosófica e teórico-metodológica e da conseqüente prática pedagógica, busca-se mostrar a necessidade de articulação das pesquisas (conhecimento produzido) com o ensino (conhecimento produzido e socializado). Essa posição é sustentada pela análise das manifestações do discurso escrito de alunos do Ensino Fundamental, participantes de um projeto de estágio supervisionado com práticas pedagógicas que se valem de gêneros do discurso como um saber que precisa circular na sala de aula. A análise permitiu evidenciar que a força do que se produz na esfera escolar revela-se na produção do aluno – antes escrita-tarefa do que conhecimento produzido com autonomia discursiva. Finalmente, elaborando uma síntese das discussões, destaca-se a importância de, ao tomar o gênero do discurso como objeto do ensino de língua, considerá-lo não *para essa* esfera social, a escolar, mas *nessa* esfera dimensionada como uma esfera social.

Palavras-chave: Prática de ensino. Língua portuguesa-Estudo e ensino. Crianças-Escrita.

* Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina Professora do Centro de Educação da UFSC.

Introdução

Tomando a perspectiva dos estudos da linguagem e da educação, a tese de Bakhtin (1990, p. 123) – segundo a qual a verdadeira substância da língua é constituída “pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação*, ou das *enunciações*” [grifos do autor] – vem romper com paradigmas epistemológicos de linguagem anteriores e, embora o quadro conceitual seja o da ciência da linguagem, no horizonte de sua tese visualiza-se a concepção de linguagem em sua relação com campos de outras ciências, como o da educação. Uma análise de projeto educacional nessa perspectiva permite discutir questões do ensino e da aprendizagem da linguagem em suas mais diversas manifestações.

Neste artigo, privilegio o ensino da língua escrita. O que me motiva focalizar essa modalidade é a profusão de documentos, muitos dos quais oficiais, em forma de propostas, guias, programas, parâmetros curriculares ou de metodologias que orientam o ensino da língua portuguesa, nos quais a unidade de ensino proposta para a língua escrita tem sido o *texto*. O que transita por esses documentos e que parece ser central, na particularidade do ensino da língua, é o entendimento de *texto*. Muitos outros conceitos perfilam nos materiais citados, quais sejam: *discurso*, *enunciado*, *enunciação*, *gênero do texto*, *gênero do discurso*, *tipos textuais*, *tipos discursivos*, *redação*, *produção textual* etc.

Uma visão não ingênua observaria que esses conceitos, além de uma unidade de fundamento necessária, permitem desdobramentos importantes também relativos às práticas educacionais. Por essa razão, e sem o desejo de esgotar uma possível discussão sobre cada um desses conceitos e suas relações lingüístico-educacionais, pretendo encaminhar, neste artigo¹, algumas reflexões em torno da compreensão da teoria enunciativa de Bakhtin (1990, 2003) nas práticas escolares com gêneros do discurso, para o desenvolvimento da análise proposta.

A teoria enunciativa de Bakhtin e o trabalho com a linguagem

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas *de construção do todo*. (BAKHTIN, 2003, p. 282, grifos do autor).

A tese de Bakhtin sobre o fenômeno da interação verbal e a totalidade de seus escritos quando estuda os gêneros como unidade discursiva das práticas sociais reclamam, no que se refere ao campo da educação institucional, a relação harmoniosa entre uma teoria reconhecida e os atos educativos (correspondentes a essa teoria). A relação que aí se estabelece leva a discutir as políticas contemporâneas do trabalho docente com o ensino da língua portuguesa, seja como compromisso pedagógico na formação docente (em curso ou no trabalho) e na prática (nas relações de ensino e de aprendizagem – interações em sala de aula), seja em documentos que são referência para esse ensino de língua ou, ainda, em pesquisas da área específica.

Acrescento ainda que uma filosofia da linguagem que oriente o campo pedagógico-educacional impõe a imbricação do objeto de ensino – a língua – com a prática docente, com reflexos em campos afins à área da Linguagem e da Educação (como exemplo, a Psicologia, a Lingüística e a Pedagogia). Das diferentes contribuições decorre, pois, na projeção de circuitos dos diversos discursos – relação não linear –, a construção de propostas didáticas para o ensino de língua portuguesa e advogam-se compromissos entre currículo e concepção de linguagem nele estabelecida.

Gêneros do discurso e texto: construto teórico

Em sua teoria enunciativa, Bakhtin atribui às esferas da atividade humana um caráter e modos de utilização da língua:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo

da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262, grifos do autor).

Esse desenho teórico inscreve o social e o histórico na constituição dos gêneros, portanto, descentraliza teorias anteriores em cujos critérios de análise e formulação reconheciam-se, na imanência dos textos e de seus tipos, seus aspectos formais e estruturais. Rodrigues (2001) enfatiza que a noção de “tipo”, comumente associada a classificações teórico-abstratas, não corresponde àquela que se encontra em Bakhtin:

[...] é pela via da abordagem histórica que o autor trabalha com a noção de *tipo*: os gêneros como formas *típicas históricas* relativamente estáveis de enunciados; as situações típicas da comunicação social etc. Ele desenvolve a noção de gênero articulando as dimensões históricas e normativas. (RODRIGUES, 2001, p. 52).

[...] Os gêneros do discurso e os enunciados são, na teoria bakhtiniana, pontos de partida para estudar tanto aspectos da vida social quanto da vida da língua. (RODRIGUES, 2001, p. 56).

No mesmo trabalho Rodrigues (2001) discute os conceitos de gênero, enunciado e texto na teoria de Bakhtin. Para a autora, Bakhtin utiliza o conceito de texto (verbal – oral ou escrito – ou também em outra forma semiótica) como “enunciado”.

O enunciado enquanto totalidade não se presta a uma definição nos termos da lingüística (e da semiótica). O termo “texto” não corresponde de maneira nenhuma à essência do conjunto todo do enunciado.

Não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado. Entre os enunciados existem relações que não podem ser definidas em categorias nem mecânicas nem lingüísticas. Eles não têm analogias consigo. (BAKHTIN, 2003, p. 371).

[...] O enunciado em sua plenitude é enformado como tal pelos elementos extralingüísticos (dialógicos), está ligado a outros enunciados. Esses elementos extralingüísticos (dialógicos) penetram o enunciado também por dentro. (BAKHTIN, 2003, p. 313).

Por essa compreensão entende Rodrigues (2001, p. 66) que:

Se se considera o texto como enunciado, os gêneros do discurso se constituem como tipos históricos relativamente estáveis de textos. Nesse caso, pode-se falar de gêneros textuais vistos como tipos históricos de textos. [...] na abordagem do texto como objeto da lingüística, a noção de tipo de texto não corresponde à noção de *tipo* relativamente estável de enunciado, ou seja, ao conceito de gênero. Isso porque abstraem os aspectos sócio-discursivos, estando a noção de tipo textual não assentada em um princípio histórico, mas abstrato-formal. Daí que é possível falar em tipos ou protótipos de texto, mas não de gêneros.

A contribuição da teoria de Bakhtin e de estudiosos de seu Círculo, bem como a de Rodrigues, tem relação direta com o que é produzido em linguagem, seja na modalidade científica (ou de divulgação), seja na acadêmica ou pedagógica, e com os conceitos abordados nesta discussão e sua conseqüente reflexão no trabalho de ensino e aprendizagem escolar. Uma dificuldade quando se faz referência a “tipo de texto”, como observa Rodrigues, é que, dada a quantidade de tipologias em circulação, acaba-se por produzir ambigüidade na interpretação, pela mistura de tipologias.

Misturam-se tipologias, elaboradas a partir de critérios totalmente diferentes. Fazendo uso das observações que Bakhtin tece a respeito de determinadas classificações elaboradas dos estilos da língua, misturam-se os princípios de classificação, não se mantendo o requerimento lógico necessário para qualquer classificação, a sua unidade de fundamento. (RODRIGUES, 2001, p. 66).

Práticas de linguagem na escola e fora dela

A teoria dos gêneros de Bakhtin (2003), fundamentada na concepção de linguagem como forma de interação (BAKHTIN, 1990), aponta para um agir, em aulas de linguagem, pressupondo nova dimensão conceitual de conhecimentos, através de práticas discursivas mediadas (professor/aluno/objeto de conhecimento). A mediação é necessária, visto que, se vários gêneros (orais e escritos), na prática cotidiana, são utilizados com certa destreza, esses gêneros não são dados.

[Os] [...] gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática.. [...] As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto estreitamente vinculadas. (BAKHTIN, 2003, p. 282-283).

Mas, se se concebe que na prática cotidiana não há dificuldade especial no uso dos gêneros, e se, nas comunidades discursivas, historicamente vimos sendo constituídos no fluxo de produções orais e escritas (por experiências pessoais ou do “outro”) e somos constituidores dessas experiências discursivas, como se poderia justificar a não-construção de um conhecimento discursivo escrito (produção de gêneros) em ambientes institucionais de ensino (academia) que têm justamente essa meta? E que processo reproduz essa situação?

Aponto, na próxima seção, os conflitos que podem surgir na esfera escolar, considerando vários fatores que desarticulam as práticas discursivas dos fundamentos que se supõe orientar as práticas.

Diretrizes e conflitos na esfera escolar

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) explicitam que o ensino de língua não pode começar com unidades descontextualizadas, como são aquelas do dispositivo gramatical (letras, fonemas, sílabas...), não diretamente vinculadas à “competência discursiva”. Assim, estabelecem que “a unidade básica do ensino só pode ser o texto”. Os fundamentos para essa escolha são aqueles da teoria enunciativa de Bakhtin:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. Desse modo, *a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.*

Nessa perspectiva, *é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros*, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 1998, p. 2, grifos meus).

Nesse documento (na totalidade) evidencia-se um “discurso científico” sobre a linguagem com base em uma concepção interacionista (dialogismo/polifonia), utilizando conceitos como gênero do discurso, processo enunciativo, conforme a teoria de Bakhtin², bem como aspectos da lingüística textual. Sem o propósito de encontrar concordâncias teóricas que revelem, em relação ao documento, harmonia de fundamento ou discordâncias que apontem conflitos teóricos, intento, essencialmente, marcar a necessidade de “revisão substantiva” (BRASIL, 1998, p. 23) de rumos nas práticas com ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Quando uma pessoa participa como acadêmico de uma instituição escolar, por ela começa o seu acesso formal, sistematizado (legitimado) aos conhecimentos sociais da linguagem, mediante práticas discursivas específicas de sala de aula, ou seja, de um discurso pedagógico (com *formatos* variados, dependentes do tipo de articulação discursiva configurada entre os participantes). No processo retratam-se as relações da tríade *professores, alunos e conhecimento* (objeto de ensino e de aprendizagem). Da circunstância de relação pactuada e do compromisso entre o discurso *da* ciência e o *da* academia e o discurso *da* ciência *na* academia, forma-se a *massa* do conhecer. Se antes se advogava em favor de um ensino de língua a partir de sua estrutura, a proposta atual traz o evento discursivo como o grande mote desencadeador da prática de ensino da linguagem na escola.

Quanto à escrita, o ensino de sua produção, desde as primeiras séries, tem-se constituído em um conteúdo didaticamente segmentado para ser ministrado série a série, àqueles supostamente desconhecedores dessa modalidade discursiva. Alfabetiza-se por métodos em que sílabas, frases ou mesmo “textos” são as unidades de ensino – todavia, não comumente

correspondentes a uma concepção de linguagem como um fenômeno dialógico, histórico, social e ideológico (conforme Bakhtin e teóricos de seu Círculo).

Em ambiente escolar, as propostas de ensino acabam tomando a forma de um discurso instrucional que fragmenta o conhecimento para promover a aprendizagem. Ensinam-se as pessoas a escreverem “textos” partindo do pressuposto de que estas desconhecem esse conceito (de forma consciente ou não) e essa prática. Como diz Vygotsky, mentor da psicologia histórico-cultural, que é fundamento das relações de ensino e de aprendizagem na perspectiva sócio-histórica:

[...] a pedagogia prática, apesar da existência de muitos métodos de ensinar a ler e a escrever, tem ainda de desenvolver um procedimento científico efetivo para o ensino de linguagem escrita às crianças. [...] Ao invés de se [o professor] fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes [alunos] é imposta de fora, vindo das mãos dos professores. (VYGOTSKY, 1984, p. 119).

Bakhtin (1990, p. 108), a seu modo, fala sobre a aquisição da língua:

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.

E, com base nesse pressuposto, Bakhtin, em outra publicação (2003), afirma que, assim como as formas da língua, as formas típicas de enunciados são moldadas de acordo com determinadas formas genéricas denominadas por ele de *gêneros do discurso*, sem que saibamos, de modo muito geral, de sua própria existência. Evocamos, então, os chamados *textos* propostos em muitos manuais didáticos, suscitando reflexões, e a relação entre o processo de produção do conhecimento escolar e a teoria circunscrita nos estudos de Bakhtin se estabelece. No primeiro caso, um texto de cartilha exemplifica:

“Fábio comprou um trenzinho.
Ele gosta de brincar com o trem.
O trem corre sobre trilhos.” (LIMA, 1987).

Quanto ao que diz Bakhtin (2003, p. 283), destaco:

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez a cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.

Parece, então, que conhecimentos discursivos de pessoas em processo de aprendizagem formal da escrita não são considerados em propostas de ensino. Acredito ser improvável que um falante de qualquer comunidade discursiva conte sobre “um certo Fábio” e sobre “seu trenzinho” da forma como a proposta no manual. A lógica desse ensino não é a da aprendizagem do sujeito, nem a do conhecimento da natureza da linguagem em aprendizagem, mas a de uma suposta complexidade advinda de uma teoria da língua como sistema (língua-estrutura), apenas, ou língua como expressão individual, a ser ministrada parceladamente a cada série escolar, como conteúdo formal. Daí um ensino de estruturas frasais consideradas “simples” e justapostas para formar os chamados “textos” publicados nas cartilhas e “desencadear” a aprendizagem. Essa realidade se contrapõe aos fundamentos da corrente sócio-histórica.

Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 283),

As formas de gênero, nas quais moldamos o nosso discurso, diferem substancialmente, é claro, das formas da língua no sentido da sua estabilidade e da sua coerção (normatividade) para o falante. Em linhas gerais, elas são bem mais flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua. Também nesse sentido a diversidade dos gêneros do discurso é muito grande.

E mais adiante, Bakhtin (2003) destaca que a escolha de um “tipo de oração” sempre é feita em função do *todo* de um enunciado:

Quando escolhemos um determinado tipo de oração, não o escolhemos apenas para uma oração, não o fazemos por considerarmos o que queremos exprimir com determinada oração; escolhemos um tipo de oração do ponto de vista do enunciado *inteiro* que se apresenta à nossa imaginação discursiva e determina a nossa escolha. A concepção sobre a forma do conjunto do enunciado, isto é, sobre um determinado gênero do discurso, guia-nos no processo do nosso discurso. A idéia do nosso enunciado em seu conjunto pode, é verdade, exigir para sua realização apenas uma oração, mas pode exigí-las em grande número. O gênero escolhido nos sugere os tipos e os seus vínculos composicionais. (BAKHTIN, 2003, p. 286, grifo do autor).

Essa identificação, de fato, necessita da compreensão também por outra via: a da prática docente, e esta à luz dos projetos históricos da construção do conhecimento. Se, na contemporaneidade, os estudos de Bakhtin identificam a constituição dialógica da linguagem (fenômeno social) e a sua enunciação como realidade e como estrutura sócio-ideológica, no contexto educacional, sem dúvida, essa interpretação tem sua influência na *formação* do professor e se reflete diretamente nos conteúdos que ensina (o que ensina, como ensina).

As pesquisas chegam aos professores geralmente por intermédio de documentos escritos de orientação pedagógica, com simplificação da linguagem científica e condensação de assuntos das pesquisas da área específica. Isso é um obstáculo. Outro é a decisão de optar pelo novo. Nessa polaridade *o fazer* segue – o dia tem de ser vivido – e o professor entra em conflito quando o imperativo é a vinculação de um objeto teórico a um objeto de ensino e de aprendizagem. Como mediatizar essa relação?

Então, como a orientação dos PCN para o trabalho com linguagem em sala de aula, aqui sintetizada, é: “[...] a unidade básica do ensino só pode ser o texto”; “[...] a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” e “[...] é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros”, aos professores

se lhes reserva um desafio. Quando o assunto é ação pedagógica, não se pode pensar que o professor “formado em” “atualiza” a sua formação pela soma das teorias atuais às anteriores. Para fazer a contraposição, escolho um recorte de Soares (2001, p. 100, grifo da autora) quando relata a influência de pesquisas da área de Língua Portuguesa na formação de professores:

[...] uma “ação pedagógica pertinente e competente” é aquela que não se define *a priori*, mas no próprio processo de ensino, enquanto este ocorre, sempre a partir e em função da identificação e compreensão dos processos de aprendizagem de um determinado objeto de conhecimento, identificação e compreensão que só podem resultar do convívio e da familiaridade com as pesquisas sobre esse objeto e sobre o processo de sua aprendizagem.

Ao não se atingir essa condição, vemos posições conflituosas tanto em discursos verbais como escritos de professores e nos textos de seus alunos, às vezes até em documentos oficiais.

Qual o lugar do gênero na escola? Conflitos

Não é uma relação tão tranqüila a da teoria e da prática, quando se toma a unidade *texto* ou *gênero do discurso*, para falar de ensino e aprendizagem da língua. No convívio, práticas anteriores e atuais se confrontam. De um lado temos a mudança de concepção de objeto de ensino e, de outro, de objetivos e metodologias, ou seja, as exigências da didática e da pedagogia em razão das quais mobilizamos os conhecimentos já adquiridos e os que se nos apresentam no atual momento. Portanto, o rito de passagem, ou seja, a mudança de postura filosófica e teórico-metodológica e da conseqüente prática pedagógica, não representa uma simples troca ou transposição de conceitos e métodos, mas um caminho de idas e vindas, de fluxo constante.

No entanto, e apesar disso, o tempo não é de estagnação, mas de mudanças profundas, diria, se quisermos contemplar um acesso à educação mais democrático, ou seja, para todos os cidadãos. Valho-me da opinião de alguns autores que partilham a mesma preocupação aqui assumida no tocante à mediação pedagógica no ensino da linguagem.

Trago inicialmente Soares (2000) que traça o percurso histórico do ensino do Português e da formação do professor. Estabelecendo relação entre os dois temas, a autora assinala que, em meados do século XVIII, o ensino do Português se restringia à alfabetização. Para os poucos que conseguiam prolongar sua escolarização, era-lhes ensinado o latim – basicamente a gramática –, a retórica e a poética. Quando, em 1759, se tornou obrigatório o ensino do português, foi introduzido um novo componente: a gramática, já que esse ensino inspirava-se no do latim. Esse processo metodológico sustentado no tripé *retórica, poética e gramática* foi sendo posto em prática até o fim do império. Em meados do século XIX o conteúdo gramatical toma a denominação de Português. Em 1871, um decreto imperial instituiu no País o cargo de professor de Português. Todavia, a autora chama a atenção para o fato de que a mudança de denominação não significou mudança de objeto e de objetivos nos estudos da língua: a disciplina *Português* manteve, até os anos 40 do século XX, a tradição gramatical, retórica e poética (SOARES, 2000, p. 212).

Em linhas gerais, a investigação da autora permitiu evidenciar e identificar um ensino de Português fundamentado no objetivo de

[...] levar ao conhecimento, talvez mesmo ao *reconhecimento*, das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio [o do grupo social e economicamente privilegiado, naquele momento histórico]: ensino da gramática, isto é, ensino *a respeito* da língua, e análise de textos literários, para estudos da Retórica e Poética. (SOARES, 2000, p. 213).

considerados pela autora como fatores de caráter externo (ou seja, relativamente à língua, no sentido de mudança ou não no objeto e nos objetivos da disciplina de língua portuguesa). Também situa aqueles de caráter interno (à língua), como o conhecimento de língua, “transferido do conhecimento da gramática do latim, da retórica e da poética aprendidas de e em autores latinos e gregos.” (SOARES, 2000, p. 213). Para o trabalho pedagógico, os professores eram “leigos” (foi nos anos 30 que se instituíram os cursos de formação) e os materiais de que se valiam os autodidatas eram gramáticas (sem caráter didático/exposição de normas) e uma coleção de textos (seletas), publicações independentes.

Percorrendo ainda o caminho histórico, relata a autora que nos anos de 1950 “começa a ocorrer uma real modificação nas condições de ensino e de aprendizagem da disciplina Português”, decorrente da democratização do acesso das camadas populares à escola (SOARES, 2000, p. 214). Nesse período, as gramáticas e seletas de textos abrem espaço a um livro único em que se apresentam “conhecimentos gramaticais e textos para leitura e, sobretudo, incluem-se exercícios – de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática.” (SOARES, 2000, p. 215).

Nos anos de 1960, ainda conforme a investigação de Soares, as necessidades e exigências culturais ganham um novo perfil. Isso, todavia, não garantiu “grande alteração nos *fatores internos*, isto é, nos conhecimentos sobre a língua: esta continuou a ser concebida como um sistema cuja gramática deveria ser estudada, e como um instrumento de expressão para fins retóricos e poéticos.” (SOARES, 2000, p. 215, grifo da autora). Assim, na prática do ensino de português estudava-se a gramática a partir do texto ou se estudava o texto com os instrumentos que a gramática oferecia.

Transportando-nos para a década de oitenta do século XX, entre os autores que assumem uma postura político-pedagógica aberta a mudanças no ensino e na aprendizagem da língua portuguesa, vamos encontrar Geraldi (1985, p. 46). Defendendo uma concepção interacionista de linguagem como fundamento da prática pedagógica com a linguagem, escrevia:

[...] a alteração da situação atual do ensino de língua portuguesa não passa apenas por uma mudança nas técnicas e métodos empregados na sala de aula. Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um “novo conteúdo” de ensino.

Completando essa asserção, caberia lembrar que se constrói um novo objeto, o que tem como consequência a construção de nova metodologia e novos conteúdos.

Já Fiad (1986) evidenciou dificuldades na articulação das pesquisas em linguagem com o ensino desse conhecimento. Com base em pressupostos teóricos de Bakhtin (1990), em sua pesquisa sobre o ensino da língua portuguesa, direcionando o olhar para os eixos que constituíam

essa prática – a gramática, a leitura e a redação –, observou que tanto guias curriculares como livros didáticos ou ainda as práticas de professores em suas diferentes propostas metodológicas revelavam concepções ora obscuras, ora equivocadas ou diametralmente opostas entre si. Nesse contexto, a autora identificou a dificuldade de perseguir alguma coerência entre as concepções de linguagem e as atividades a serem desenvolvidas. Como ponto de partida, sequer eram explicitadas as concepções de linguagem que norteavam o ensino de língua em questão. Como consequência, o conflito se instaurava. São palavras da autora: “O ensino de português tem tido em seu interior uma tensão, um conflito: de um lado, o ensino da gramática e, do outro, o ensino da leitura e da redação.” (FIAD, 1986, p. 24). Adverte, pois, da importância de uma reflexão sobre as “razões que têm conduzido a esse conflito” e da tentativa de “entender as diferentes concepções de linguagem que sustentam este ou aquele ensino de língua e, ainda mais, entender essas concepções dentro de um contexto histórico [...]” (FIAD, 1986, p. 24).

Retomando minha posição inicial e somando-a com as dos autores acima apresentados, cabe-me reafirmar que as propostas de inovação no ensino, sejam elas de caráter interno ou externo, sejam elas recuperadas do passado pela sua história ou inscritas na atualidade, expressam uma situação de conflito entre teoria e prática. Daí a dificuldade de articulação das pesquisas (conhecimento produzido) com o ensino (conhecimento produzido e socializado) no desenvolvimento das práticas lingüísticas em sala de aula. Um ponto passível de análise e que exemplifica são as transformações conceituais do que hoje se compreende ser o trabalho escolar com a língua portuguesa, tendo o texto como sua *unidade* de ensino e o gênero do discurso como *objeto* de trabalho (para quem adota a teoria da enunciação de Bakhtin) – minha motivação neste trabalho.

Reflexão sobre uma experiência de estágio

Atendo-me especificamente ao ensino da escrita, cabe ressaltar que a tradição constituiu como válida a tipificação de textos assim caracterizada: textos narrativos, descritivos e dissertativos, distribuída nessa ordem em diferentes séries do ensino fundamental e médio, em razão de atributos de complexidade supostamente inerentes aos diferentes *tipos*.

Como no ensino fundamental são oito anos de curso, esses três *tipos* são estudados nesse período. Há ainda uma valorização da narratividade, principalmente nos cinco primeiros anos do ensino fundamental. O aluno acaba produzindo, em nome da importância que o professor atribui aos textos narrativos e da necessidade de adquirir experiência com a escrita, *redações, produção de histórias, textos*, como se vem nomeando a escrita escolar, e cujo destino, único, são os olhos do professor. O retorno avaliativo para o aluno destina-se ao conhecimento da nota atribuída.

Bem, essa “história” já é conhecida. Importante é observar que mesmo em um tempo prolongado com um tipo de experiência, ainda nos deparamos com um número significativo de alunos sem o domínio “da narratividade”. Este é um lado da questão; o outro – no qual vou me deter – é o equívoco efetivado pelo aluno em razão da constância desse tipo de prática, sobre o que é a linguagem escrita e o que é escrever textos com base em gêneros do discurso. Para o aluno, é óbvio, dificulta a construção do conhecimento dessa modalidade de linguagem.

É pouco provável que encontremos alguém dizendo, em uma circunstância qualquer fora da escola, que irá ler uma narração ou descrição, por exemplo. Diz, isso sim, que irá ler um revista e nela uma reportagem, uma entrevista, ou que vai ler um jornal e nele o horóscopo, por exemplo. Assim, tem o aluno de aprender uma linguagem *na* escola (e somente *para* a escola) e outra fora dela. Na Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1998, p. 80, grifo do autor) aparece³:

[...] a tipologia que os manuais de ensino apresentam (descritivo, narrativo, dissertativo) usa apenas o critério formal e acaba idealizando a concepção de texto, conduzindo, no ensino-aprendizagem, ao treino de aspectos formais que são apenas **fragmentos** de gêneros discursivos. Toma-se a parte como o todo [...] Com respeito à tipologia, então, é inútil insistir em guardar a caracterização tripartite dos textos, que acaba se tornando um problema a mais para a produção em ambiente escolar; deve-se deslocar ou mesmo esquecer essa classificação, no sentido de que antes de mais nada o aluno sinta que está construindo um objeto discursivo com efetiva materialidade, com função no ambiente social em que vive(rá).

As palavras de Bakhtin (2003, p. 293) revelam a realidade da natureza do conhecimento da escrita, perdida nos limites do ensinar:

O gênero do discurso não é uma forma de língua mas uma forma típica do enunciado; como tal forma, o gênero inclui certa expressão típica a ele inerente. No gênero a palavra ganha certa expressão típica. Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas.

Se os gêneros discursivos são produções sociais, é esse o saber que precisa circular em sala de aula. No entanto, não se trata de simples transposição: embora esse conhecimento esteja em circulação na sociedade, trazê-lo para a sala de aula implica discutir “o como”, considerando o conceito científico de gêneros do discurso na relação entre a produção de conhecimento (social e científico) e o processo pedagógico (aula/ conhecimento/ ensino/ aprendizagem).

Levando em conta intercorrências possíveis, tomo a fala de Furlanetto (2002, p. 78) nessa perspectiva:

Apesar dos estudos já realizados, ainda se privilegia o trabalho de produção textual com base numa tipologia restritiva, e não – como imagino que seria adequado, congruente com os próprios objetivos de ensino – em gêneros historicamente constituídos, os quais circulam na sociedade imediata e mediata dos estudantes (e, por extensão, dos sujeitos).

Algumas práticas de ensino com gêneros discursivos, registradas em pesquisas, estudos e estágios, manifestam a dificuldade de mudança de alunos que vivenciaram intensa e prolongada experiência com o processo narrativo (contar histórias, escrever redações sem outro fim que a avaliação escolar), apresentando, em seus textos, marcas desse tipo de ensino.

Um cenário ilustrativo: em aulas de cursos de formação de professores de língua portuguesa e em experiências de ensino (estágio)⁴, verifiquei que em uma das escolas o programa de estudos com *textos* centrava-se na tríade: narração, descrição e dissertação, considerada *tipos* de textos, em vez de seqüências textuais (componentes dos textos).

Trabalhava-se com fragmentos de textos dos diversos gêneros, talvez como maneira de ensinar a configuração discursiva, a forma e as seqüências textuais (o material fornecido ao aluno normalmente fazia parte de manuais didáticos). Vemo-nos, pois, diante de propostas de ensino de escrita com o objetivo explicitado de formar cidadãos com autonomia enunciativa, cidadãos conscientes, *inventores (ou provocadores?)* de transformações sociais, mas cujas ações voltam-se como modelo de seu contrário: ao invés do todo, a fragmentação; ao invés de uma autoria real, uma escrita homogênea e impessoal; ao invés de interlocutores reais, destinatários simulados. Como diz Bakhtin: “Sem levar em conta a relação do falante com o *outro* e seus enunciados (presentes e antecipáveis), é impossível compreender o gênero ou estilo do discurso.” (2003, p. 304).

Diante dessa realidade e procurando revertê-la, propus, durante o estágio, desenvolver atividades com alguns gêneros discursivos com base na teoria de gêneros do discurso de Bakhtin (2003).

Exponho, a seguir, alguns recortes do processo de ensino, buscando fundamentar meu posicionamento e minhas críticas. Comento os textos produzidos sem esgotar as possibilidades de análise que se deixam retratar na produção dos alunos e nas indagações que poderiam explorar as relações entre as condições de produção e o produzido.

Uma das propostas de trabalho com a escrita em uma 5ª série do Ensino Fundamental – recorte de aula de um *continuum* do projeto de estudo – era a elaboração de texto do gênero discursivo “notícia” (área do jornalismo), a partir de dois outros, uma reportagem e uma entrevista, ambos da Revista *IstoÉ*, de 24 de julho de 1996, na aula em 15 de maio de 1997. Estes dois últimos textos foram, no caso, apenas subsídios para o trabalho com o tema da notícia. Os textos dos alunos exemplificam a dificuldade de estes romperem com modelos prototípicos de textos narrativos (na realidade fragmentos de gêneros discursivos). Diante de um outro processo de ensino, o aluno repete a modalidade conhecida: a da narratividade – aqui, de um fato – e não produz uma notícia, conforme podemos observar a seguir⁵:

Textos de alunos⁶

TEXTO 1:

O que é o Aligátor

Eles estava no inicio
do passeio eles a entrada
principal do parque justame-
nte para não correr riscos
Mal saimos pedalando e o Alexandre, perdeu o
equilibrio e caiu detro do
canal.

Foi Claudine, minha enteada
de 13 anos Ela viu os olhinhos do
aligaitor e gritou. Saltei den-
tro da água e tentei segu-
rar foi quando afundamos
eu Alexandre e o reptil.
Foi uma de horror, Graças
a Deus saltamos à tona.

TEXTO 02

O que é Aligator

Estavamos no inici-
o do passeio.

Mal saimos peda-
lando o Alexandre
perdeu o equilibrio
e caiu dentro do
canal.

Foi Claudia, minha
enteada de 13 anos.
Quando enfiei a mão na boca
dele pensei que

os dentes fossem
serrilhados e ponti-
agudo, mas são
cavalados.
Segurei o bicho por tras e minha
mulha enfiou a
mão dentro da
boca dele. Foi aí
que ela ficou ferida.
mas tiramos o A
lexandre.

Apesar de os estagiários propiciarem diversidade de estratégias de ensino para o conhecimento, reconhecimento e produção escrita de *notícias*, na hora do trabalho individual pesou a vivência anterior, isto é, o tipo de mediação pedagógica a que tiveram acesso nos *cinco anos* em sala de aula.

Outra prática pedagógica que deixa sua marca na produção dos alunos é a que reduz a aprendizagem da escrita à condição de *tarefa escolar*. O aluno interioriza a tal ponto essa noção que sua produção – quando em aprendizagem de gêneros do discurso – não consegue ultrapassar o *texto-tarefa*, modelo das orientações pedagógicas de perguntas e respostas. O *texto* é *texto-modelo*. Por isso o aluno tenta dar respostas ao que seria uma orientação para a escritura de um relato histórico.

Observemos esse resultado no material abaixo, que deveria refletir *relatos históricos* em uma 6ª série do Ensino Fundamental. A proposta, após uma série de atividades (leitura de outros relatos, comentários do professor, leitura de imagens que lhes permitiam conhecer o passado e ver o presente, mostra de imagens, apresentação de tipos de relatos históricos escritos acompanhados de imagens), era redigir um relato histórico tomando por base o contexto circundante. Como material de referência, foram apresentadas imagens (fotos) do bairro circunvizinho à comunidade escolar, comunidade onde a maioria dos alunos residia, e de alguns pontos turísticos da cidade. Também foram mostradas fotos recentes (sem o aspecto comparativo) de uma das praças da cidade.

Realizando a atividade, os alunos escreveram, mas não conseguiram dar conta de adequar o material disponível ao gênero do discurso. Então

decidimos propor um roteiro em forma de perguntas, para orientar as produções.

Proposta para a escritura de um relato (20.03.2002)

1. *Observe a foto*
(Aqui havia uma foto recente de uma das praças da cidade de Florianópolis)
2. *Como morador de Florianópolis, coloque-se em um ponto da foto.*
(logo após essa orientação, seguia a terceira, agora com espaço para as escritas dos relatos)
3. *Agora, escreva um relato no caderno sobre Florianópolis (como ela é hoje)*

Textos de alunos⁷

Aluna “A” (escreveu após o item 3)

R: Muitas coisas mudaram Antigamente não existia chafaris hoje existe porque no lugar do chafaris era só água hoje em dia o chafariz mudou e está mais bonito e recebe várias pessoas (turistas) para tirarem fotos apreciando a beleza que há.

Aluno “B”

2. R: Eu estava ali na praça sentado observando o mercado público e a alfandega.
3. R: O mercado público mudou muito. Antigamente ele era velho, sem pintura. Agora não; ele é mais bonito, mais cheio de multidão, há muitas vendas a toda hora. Antigamente havia bastante monumentos antigos como este que está na foto que foi construído em homenagem as rendeiras.”

Aluna “C”

2. R: Eu gostaria de estar na picina se pudesse.

3. R: Florianópolis mudou muito agora ela está mais bonita porque tem muitos apartamentos e cores e agora a cidade tem mais vida. E tambem é muito bonita poque nós cuidamos dela.

Como os exemplos evidenciam, os alunos, acostumados a uma prática circunscrita à esfera escolar apoiada em determinadas concepções de linguagem, de ensino e de aprendizagem, deixam transparecer em seus textos a desvinculação do discurso da ciência da linguagem em relação à prática do professor.

Outra evidência é, na construção do conhecimento, a fragmentação na produção de gêneros. Por não ser objetivo de ensino ao longo da experiência escolar – ao menos foi o observado no momento da prática relatada –, não há espaço para a reflexão sobre o produzido. Essa situação revela-se pela dificuldade de apagar a condição estabelecida de o processo de escrita estar nas mãos do professor. Como acima expus, alunos vêem o processo da escrita como uma tarefa a ser cumprida. No caso em questão, como pode ser observado nos textos A e B, até a letra “R” para indicar a resposta foi utilizada. Identificado o ritual, ele é seguido nos detalhes.

Na mesma linha, outras produções representam a força de uma modalidade de ensino sobre a produção de alunos, a força do que se produz na esfera escolar e a dependência do aprendiz ao que lhe é imposto como “o modelo”. O terceiro relato retrata isso.

Quando se trabalhava com um texto de apresentação da produção final do projeto de trabalho de grupo, intitulado: “Aquilo que a comunidade conta: relatório” (Conheça mais sobre a sabedoria popular: histórias de geração em geração – junho de 2000), alunos serviam-se do texto que objetivava ser referência e lançavam-se à cópia *tosca*. A dependência do outro que escreve (o professor, o modelo, os exercícios de perguntas/respostas etc. – o ritual didático conhecido) sobrepôs-se à busca de autonomia do processo pelo conhecimento pessoal do modo de produção e de tudo o que a ele diz respeito. No contexto das aulas os eventos que compunham o relatório eram conhecidos: dados coletados sobre ditos populares, lendas e brincadeiras; *causos* contados pelos alunos; superstições, simpatias e remédios caseiros; superstições criadas em sala; conclusão.

De onde vinha a dificuldade em redigir a apresentação do relatório? A professora de Português (em estágio), dada a dificuldade verificada em

aula anterior, trouxe uma folha com um modelo de *Apresentação*. No entanto, o resultado foi a produção de *escrita-cópia*. Diante do que o professor propôs, reproduziu-se, porque se supõe deva ser essa a forma “certa” – aquela “imune” a avaliações desfavoráveis. E a *escrita-tarefa* se instaura. Vejamos tanto o modelo apresentado como algumas reproduções dos alunos:

Apresentação-referência fornecida aos alunos

Apresentação

O presente documento é a sinopse de um trabalho de pesquisa sobre o folclore, realizado pelos quatro Centros de Atividades do SESC, na capital.

É propósito desta Administração Regional que o material recolhido nesta pesquisa se transforme em um documento de lembranças e memórias de fatos folclóricos vividos por sua clientela, que possa ser lido por todos os que se interessam pelo tema e, principalmente, por aqueles que se dedicam às atividades infantis.

(Obs.: a professora explicou o que era documento (relatório/trabalho) e sinopse (resumo))

Textos de alunos

Aluno “A”

É um documento, é um sinopse de um trabalho de pesquisa sobre mitos, lendas, sabedorias popular, remédio caseiros, brincadeiras, adivinhação, superstição, simpatia, frases feitas, Ditos populares. A gente da 503 fez pesquisa na rua, no colégio entrevistando pessoas. Nos entrevistamos várias pessoas Quanto crianças como adultos. Este trabalho apresenta um resumo sobre sabedoria popular, feito na turma 503 Da [nome da Escola].
Esse trabalho tem objetivo de levar sabedoria populares para outras turmas.

Aluno “B”

Nas aulas de português nós pesquisamos sobre ditos populares, superstições, remédios caseiros e simpatias. Essas pesquisas foram feitas na rua em grupos da alunos da turma 503

Aluno “C”

E um resumo de um trabalho de pesquisa sobre: sabedoria, popular, realizado pelos alunos da escola Básica [nome da escola]. Nesta pesquisa remédio simpatia e a sua importância em nossa vida.

Aluno “D”

A 5ª série estava fazendo uma pesquisa sobre lendas e remédio caseiro e teatro e ditos sabedoria popular simpatia e perguntamos para o professor se eles conheciam algumas perguntas com essas coisas.

Aluno “E”

Desde o primeiro dia de aula nós aprendemos sobre lendas, mitos, ditos populares. Superstições remédios caseiros lendas etc. Esse relatório serve para as pessoas que quiserem ler e aprender sobre sabedorias populares

Considerações finais

A complexidade de que se revestem os termos *texto* e *gênero do discurso* e as intercorrências no ato de ensino e no processo de aprendizagem requerem a compreensão relacional desses termos. Certamente a compreensão de que “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” – gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifos do autor) – difere da compreensão advinda do campo da lingüística textual, por exemplo, e da dimensão em práticas metodológicas que dali decorre.

Para o professor que medeia as relações de aprendizagem, *tipo*, até há pouco tempo, era compreendido mais ou menos como *gênero*, em razão das denominações de outras teorias, centrando-se nos aspectos formais do material escrito (seqüências; texto-forma); os aspectos sociais não contavam na constituição de um *texto*.

Prefiguram-se certas ações com os documentos de orientação para uma prática no ensino da linguagem (parâmetros curriculares, guias, livros etc.), trazendo “a boa nova” – o gênero do discurso como objeto de ensino da língua, portanto, a de trabalho do professor e do aluno. O caminho do saber teórico é complexo e impõe o ser conseqüente. A passagem não pode ser por *colagem*, *adições*, *simplificações* ou por *adaptações* ou ainda *aproximações*; exige, sim, alimentação epistemológica e coerência no fundamento da ciência-fim. Urge, portanto, desencadear ações que tenham em conta a ciência na dimensão da existência humana pela comunhão das pesquisas com os modos de ensinar.

Os alunos que vivenciaram um trabalho com a escrita situada na perspectiva filosófica de linguagem de Bakhtin sobre a linguagem experimentaram a *desconstrução* de concepções de atos de escritura, para além da tipologia escolar que vinham estudando, com ênfase na narração. A proposta de ensino em forma de projeto (estágio) evidenciou a pouca atividade, na esfera escolar, da produção dos gêneros do discurso. Funciona na escola uma prática com *textos*, assim denominada, e que, na realidade, é a prática com seqüências textuais, fragmentos de gêneros discursivos. Exercita-se um ensino com aspectos formais do texto, idealizando um conceito para a produção escrita – assim nomeada: *texto*, *produção textual*, *redação* e outros termos semelhantes.

Neste momento histórico de rupturas no campo da linguagem, há um campo de tensão, vazio e, ainda assim, à espera de projetos educativos provocadores de discursos pedagógicos alternativos e sua manifestação prática. Junto a alunos, a observação do que estes produziram põe em questão os discursos dos métodos únicos, de reificação da escrita homogênea (padronizada), produzida por indivíduos com escolaridade, mas identificados pelas marcas dessa escolarização: tipos (típicos) de textos de sala de aula na esfera escolar.

A perspectiva é que se faculte, no ambiente pedagógico, a apreensão dos gêneros em circulação na sociedade, em práticas escolares que

conduzam à consciência de sua realização e processo de produção, não distantes da realidade da comunidade discursiva em situação de aprendizagem. O que se quer é uma escrita que provoque e legitime a formação de cidadãos mediante práticas de linguagem plurais, democráticas no funcionamento cotidiano das interações sociais na esfera escolar e em outras que compõem a sociedade global. Do contexto de políticas educacionais e suas produções documentais (normativas, pedagógicas), do discurso da ciência ao pedagógico, do discurso pedagógico às relações instauradas em salas de aula, deseja-se um discurso articulado e com unidade de fundamento em seus mais diversos segmentos.

Reconhece-se, pelo que escrevem alunos em processo de aprendizagem de gêneros, que a *passagem* de um conhecimento a outro nem sempre é *tranqüila*, assim como não o é para aqueles que têm a responsabilidade de mediar, na esfera escolar, a ultrapassagem de conceitos espontâneos (conhecimentos que alunos têm sobre gêneros do discurso) rumo à aquisição de *conceitos científicos* (gêneros discursivos, gêneros *na* esfera escolar, gêneros *da* esfera escolar e gêneros não-escolarizados) (VYGOTSKY, 1995). No contexto discursivo, quando a interação se instaura (dialogismo), a compatibilidade entre linguagem e ideologia é estabelecida no circuito da esfera social escolar e o processo enunciativo (gêneros) é vivenciado, engendram-se modos de perceber a sociedade contemporânea e seu passado. Observa Bakhtin (2003, p. 264-265):

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação lingüística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.

Nessa perspectiva, este texto entra no fluxo de um processo de interação que espero se aprofunde e frutifique não só na dialogia constante de que se constitui a própria vida, mas também na construção de sentidos outros no âmbito das ciências humanas e sociais e, mais especificamente, nas ciências da linguagem, objeto desta discussão.

Notas

- 1 Este artigo é uma versão ampliada da comunicação apresentada na XI Conferência Internacional sobre Bakhtin, realizada em julho de 2003 em Curitiba (PR).
- 2 Tal situação só pode ser pressuposta, uma vez que os PCNs, quando citam a noção de gêneros, de linguagem etc. não fazem referência direta ao autor no corpo do texto.
- 3 Na qualidade de consultora, em parceria com a Profa Dra Maria Marta Furlanetto (UNISUL-SC), participei da elaboração desse documento.
- 4 Trata-se de estágio supervisionado que coordenei como professora de Metodologia e Prática de Ensino, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, em uma escola da rede pública estadual de Florianópolis, entre os anos de 1997 e 2001.
- 5 Há que considerar que seria difícil produzir uma “notícia” a partir de uma reportagem e de uma entrevista sem o domínio do gênero notícia. Da mesma forma, dificilmente se escrevem notícias a partir de reportagens e entrevistas.
- 6 A forma como os alunos grafaram foi preservada na transcrição, bem como a distribuição das linhas na página.
- 7 Os textos estão transcritos conforme foram grafados.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 5. ed. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990.
- _____. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa de Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, 1998.

- LIMA, Branca Alves de. *Caminho suave: alfabetização pela imagem* (renovada e ampliada). 98. ed. São Paulo: Caminho Suave, 1987.
- SOARES, Magda. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas-SP: Papirus, 2001. p. 91-105.
- _____. Que professor de português queremos formar? *Boletim da Associação Brasileira de Linguística*. Fortaleza, n. 25, p. 211-218, 2000.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1985.
- FIAD, Raquel Salek. Ensino da língua materna: gramática x leitura e redação? *Leitura: teoria & prática*, Campinas, S.P., n. 7, p. 21-24, 1986.
- FURLANETTO, Maria Marta. Produzindo textos: gêneros ou tipos? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 77-104, jan./jun. 2002.
- RODRIGUES, Rosângela Hammes. *A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo*. 2001. 347f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)- Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: disciplinas curriculares*. Florianópolis: COGEN, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. Tradução de José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

Genres of discourse in the Pedagogy of Portuguese Language

Les genres du discours dans la Pédagogie de la Langue Portugaise

Abstract:

This study reflects on Bakhtin's enunciative theory and its possible consequences for pedagogical practice. For the teaching of written language, it proposes a review of the course of educational practices, using language as a dialogical phenomenon, going beyond the concept of language as a structure. In this way, it identifies discursive event as the catalytic motif of the practice of teaching language. To implement changes in philosophical, theoretical and methodological position and in the consequent pedagogical practice, it attempts to show the need for the articulation of studies (produced knowledge) with teaching (produced and socialized knowledge). This position is sustained by the analysis of the manifestations of written discourse of elementary school students, who participated in a supervised internship project with pedagogical practices that used genres of discourse as a form of knowledge that needs to circulate in the classroom. The analysis revealed that the strength of what is produced in the school sphere is revealed in the student's production – more as a written task than as knowledge produced with discursive autonomy. Finally, it summarizes the discussions and highlights the importance of considering the discourse genre as the object of the teaching of language, considering it not *for this* social

Résumé:

Cette étude suggère quelques réflexions concernant la théorie énonciative de M Bakhtine et ses déploiements vers la pratique pédagogique. Il est proposé, en vue de l'enseignement de l'écrit, une révision des pratiques scolaires, envisageant le langage en tant que phénomène dialogique, au-delà d'une conception carrément structurale de langue. En ce sens, l'évènement du discours s'installe en déclencheur de la pratique d'enseignement de langue. Pour assurer l'effectivité des changements vis-à-vis de la visée philosophique, théorique et méthodologique, et, par conséquent, de la pratique pédagogique, il s'agit de soutenir le besoin d'articuler les recherches (connaissance produite) et l'enseignement (connaissance produite et socialisée). Ce positionnement est soutenu au moyen de l'analyse des manifestations du discours écrit des élèves de l'enseignement fondamental qui ont participé d'un projet de stage supervisé incorporant des pratiques pédagogiques ayant comme support méthodologique les genres du discours en tant que savoir à circuler dans la classe. L'analyse menée a pu rendre évident que la contrainte de ce qu'on produit dans la sphère scolaire laisse ses traces dans ce que l'élève produit – plutôt un écrit-tâche qu'une connaissance réussie, produite de façon autonome. Finalement, en proposant une synthèse des discussions,

sphere, the school, but *in* this considered as a social sphere.

Key words: Teaching practice. Portuguese language-Study and education. Children-writing.

l'accent est mis sur l'importance de prendre le genre du discours en tant qu'objet de l'enseignement de langue, l'envisageant *dans cette* sphère – l'école – dimensionnée en tant qu'une sphère de la société., plutôt que *pour* cette sphère sociale.

Mots-clés: Pratique pédagogique. Langue portugaise-Étude et enseignement. Enfants-Écrit.

Nelita Bortolotto

Rua Júlio Vieira, 201, ap. 101B, João Paulo
CEP: 88030-310 – Florianópolis-SC
Fone res.: (48) 3234-2468/cel. 9961-9796
Fone inst.: (48) 3331-9243
E-mail: nelita@ced.ufsc.br

Recebido em: 18/04/2006
Aprovado em: 30/06/2006