

O GÊNERO DO DISCURSO PELOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Mariana da Silva Santos¹
Vilma da Silva Araujo²

RESUMO: Esse trabalho tem como objetivo analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclos (1998)³, os quais influenciaram pontualmente vários dos docentes em incumbência pela educação da atual geração, a fim de compreender a razão da crítica contínua quanto à perpetuação do ensino tradicional de português enfaticamente em certas regiões do Brasil, em que há o realce, às vezes exclusivista, da gramática normativa. A hipótese levantada é que esses documentos, embora promovam o texto como unidade de ensino, em suas próprias proposições, deem abertura para essas aulas mascaradas, em que o gênero aparece como central apenas nos discursos vinculados dos docentes e dos textos parametrizadores, resultando em um trabalho contraproducente em sala de aula. Para que tal hipótese seja verificada propõe-se a análise dos PCNs, em paralelo a discussões sobre o conceito de gênero proposto por Mikhail Bakhtin (1997).

PALAVRAS-CHAVE: Gênero do discurso; Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos; Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT: This study aims to analyze the Parâmetros Curriculares Nacionais do terceiro e quarto ciclos (1998), which have influenced several teachers in charge of the education of the present generation, in order to understand the reason for the continuous criticism regarding the perpetuation of traditional teaching of Portuguese emphatically in certain regions of Brazil, where there is the emphasis, sometimes exclusivist, of normative grammar. The hypothesis raised is that these documents, while promoting the text as a teaching unit, in their own propositions, open up to these masked classes, in which the genre appears as a central only in the teachers and the parameterizing texts linked discourses, resulting in a counterproductive work in the classroom. For this hypothesis to be verified it is proposed the analysis of the PCNs, in parallel to discussions on the concept of genre proposed by Mikhail Bakhtin (1997).

KEYWORDS: Speech Genres; Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos; Teaching of Portuguese Language.

Introdução

A chegada do novo milênio no Brasil, além das notáveis e esperadas mudanças ocasionadas pelo aprimoramento tecnológico, desenvolvimento dos setores econômicos e considerável elevação do poder aquisitivo de uma parcela significativa da população, trouxe também modificações na área educacional, resultado em parte da publicação, em 1998, dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Embora nas últimas duas décadas outros textos oficiais

¹ Mestranda em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Contato: marianassantos687@gmail.com

² Mestranda em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Contato: vilmaaraujomga@gmail.com

³ Durante o trabalho os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclo* serão referenciados apenas pela sigla PCNs.

tenham sido escritos e já estejam em circulação, as proposições dos PCNs ainda continuam influenciando o ensino, em parte por integrarem a leitura complementar e, às vezes, obrigatória, demandada durante a formação de vários docentes e, em parte, devido à inovação ocasionada pela proposição a priori de um ensino de língua portuguesa (LP) não mais voltado para as estruturas linguísticas mas, sim, para o texto.

Os estudos produzidos sobre o gênero do discurso por Mikhail Bakhtin e seu círculo, na Rússia, durante a primeira metade do século passado, apenas começaram a ser largamente referenciados nas pesquisas brasileiras a partir da publicação dos PCNs.

No Brasil dos anos recentes, a partir de 1995, especialmente no campo da linguística aplicada (doravante, LA) ao ensino de línguas (estrangeiras/materna), grande atenção tem sido dada às teorias de gênero (de textos/ do discurso). Pelo menos em parte, isso se deve aos novos referenciais nacionais de ensino de línguas (PCNs de língua portuguesa, de línguas estrangeiras) que fazem indicação explícita dos gêneros como objeto de ensino ou destacam a importância de considerar as características dos gêneros, na leitura e na produção dos textos. Isso tem provocado uma explosão das pesquisas que tomam por base teórica as teorias de gêneros. (ROJO, 2005, p. 184).

Seguindo essa novidade, várias discussões foram fomentadas, muitas em relação à utilização de nomenclaturas, como por exemplo: entre tipo textual e gênero textual (MARCUSCHI, 2002); gêneros do discurso ou gêneros textuais⁴ (ROJO, 2005; BEZERRA, 2017). Outras, tendo como foco a própria aplicação desse objeto como centro do ensino de línguas no país (BIAS-RODRIGUES, 2002; SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTI, 2007; ALVES FILHO, 2011) e, como no caso deste artigo, a (re)leitura crítica de documentos oficiais (LIMA, 2012).

Este trabalho, motivado pela percepção da crítica tácita e explícita de colegas e professores universitários durante a graduação, além da própria experiência pessoal que evidenciou a preservação do ensino gramatical em aulas de Português no Ensino Fundamental, busca investigar se os PCNs teriam de alguma forma possibilitado essa abertura para a aplicação equivocada dos estudos dos gêneros nas salas de aulas brasileiras; para isso, a primeira seção será dedicada à exposição dos conceitos e propostas principais trazidas pelo documento, assim como algumas considerações sobre tais passagens, para, em seguida, apresentar os postulados bakhtinianos. E, por fim, será feito um paralelo entre ideias apresentadas, possibilitando a discussão e a compreensão da problemática levantada.

⁴ Não faz parte dos objetivos desse trabalho entrar no mérito de tais discussões.

1. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos

As características e desafios da sociedade contemporânea, moldada pela globalização em consequência da industrialização, urbanização e desenvolvimento tecnológico, trouxe novas necessidades e exigências a serem atendidas pela educação, transformando os métodos e conteúdos tradicionais em anacrônicos.

A redemocratização do ensino, ocorrida em maiores proporções durante a década de 60, também provocou o surgimento de outras adversidades. A estrutura escolar moldada para a elite brasileira dos centros urbanos não foi capaz de comportar a nova camada de estudantes, de culturas, regiões e classes sociais muito distintas. A Língua Portuguesa lecionada com os alicerces fundamentados no estudo da Gramática e reconhecimento exclusivista da variedade padrão não seria, portanto, suficiente para desenvolver um ensino de LP profícuo a partir de então.

Seguindo essa linha de raciocínio e com base nos estudos desenvolvidos por Mikhail Bakhtin, os PCNs (1998) propuseram uma educação em que sua unidade deveria ser o texto, centralizando as aulas no desenvolvimento da leitura e da escrita, em razão da seguinte justificativa:

O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com clareza nos dois finais em que se concentra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, pela dificuldade de alfabetizar, no segundo, por não conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita; condição primordial para que se continuem a progredir. (BRASIL, 1998, s/n).

Em resposta às críticas ao ensino de Língua Portuguesa, geralmente pautadas nas seguintes alegações: pouca consideração com a realidade do discente; excesso de pedagogização da leitura e da escrita; utilização do texto como pretexto para o ensino da gramática normativa; valorização excessiva da gramática normativa em detrimento de variantes linguísticas e formas orais; atividades mecanizadas para o exclusivo ensino da gramática. A formulação dos documentos parametrizadores foi parte da solução encontrada para não apenas rebater tais desaprovações, mas prover ainda os instrumentos necessários para a aprendizagem do aluno contemporâneo, que deveria ser capaz de superar os obstáculos de uma nova realidade.

A alternativa encontrada foi designar à escola a “responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da

cidadania” (BRASIL, 1998, p. 19) e, no próprio raciocínio dos seus autores, dessa maneira possibilitar que “cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variedades situações” (BRASIL, 1998, p. 19).

Por isso e por ter como base a língua a partir de uma visão sociointeracionista, concebida desse modo como um sistema de signos capaz de possibilitar a comunicação e a significação da sociedade e do mundo, os PCNs concebem o texto como unidade de ensino, por entender que toda comunicação é produzida pelo discurso e ele “se manifesta linguisticamente através dos textos” (BRASIL, 1998, p. 21).

É interessante analisar, no entanto, que o próprio conceito de língua trazido nos PCNs, embora esteja pautado no viés sociointeracionista, dando ênfase portanto ao sistema linguístico como meio de comunicação moldado e interpretado a partir de inúmeros fatores, superando outros conceitos não tão amplos, ainda apresenta uma perspectiva aparentemente ingênua quando leva-se em consideração a seguinte passagem:

Nessa perspectiva, língua é um sistema de signos específicos, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998, p. 20).

O caráter ideológico da língua é então apagado; sua capacidade de propagação do poder, como fortemente alertou Barthes (1977) – entre tantos outros estudiosos – em sua aula inaugural no Colégio de França, é encoberto mais uma vez, favorecendo suas qualidades positivas, mas escondendo seu viés ideológico. E, ainda, a língua é colocada como um instrumento, o que contraria a perspectiva bakhtiniana como pontua Lima:

Outro agravante desse texto é que, incoerentemente ao que foi ventilado anteriormente acerca da concepção e linguagem como constitutiva do sujeito, traz agora uma definição de leitura e escrita como ferramenta de empoderamento, algo exterior que os indivíduos adquirem instrumentalizando-se. [...] De acordo com a concepção bakhtiniana, a linguagem não pode ser considerada ferramenta, não é exterior ao sujeito e a linguagem é possibilidade única de socialização. (LIMA, 2012, p. 171).

Em continuação com as propostas dos PCNs, a prática pedagógica de ensino de Língua Portuguesa ocorreria pela interação de três variáveis: o aluno, o professor e o conteúdo. Ao primeiro deve ser possibilitado o acesso ao papel de sujeito ativo, enquanto ao segundo é

designada a responsabilidade de mediação entre o primeiro e o terceiro, este trata-se dos conhecimentos discursivos-textuais e linguísticos.

A partir dessa proposta, entende-se que os gêneros do discurso originados e representativos das mais diversas esferas sociais deveriam ser incrementados em sala de aula com o seguinte propósito: o ensino. E, como consequência, o processo de escolarização⁵ torna-se inevitável, como o próprio documento preconiza:

Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (BRASIL, 1998, p. 21).

A consciência da infinidade de gêneros textuais leva ao alerta da necessidade de seleção dos textos que serão levados em sala de aula, em que devem ser priorizados aqueles que possam levar à “reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 24), e que assim contribuam mais eficazmente para o exercício da cidadania. E isso implica tanto a inserção de textos escritos quanto orais.

Quanto aos primeiros, tem-se a ressalva da excessiva utilização de textos destinados aos leitores iniciantes, prejudicando as possíveis experiências estéticas e os distanciando dos “textos de qualidade” (BRASIL, 1998, p. 25). E, por ser na escola onde os discentes têm o primeiro e, às vezes, exclusivo contato com textos escritos, torna-se ainda mais relevante a importância da diversidade de gêneros escolhidos e, ainda, a consciência da abordagem diversificada necessária para o trabalho de cada um deles.

A gramática dentro desse contexto deve ser inserida como instrumento de reflexão e entendimento da própria língua e, portanto, não há mais lugar para a intransigente gramática normativa e a prática classicista. O documento ainda traz a necessidade da compreensão e conscientização da existência das variedades linguísticas derivadas das mais diversas esferas

⁵ O termo *escolarização* é, em geral, tomado em sentido pejorativo, depreciativo, quando utilizado em relação a conhecimentos, saberes, produções culturais; [...]. No entanto, *em tese*, não é correta ou justa a atribuição dessa conotação pejorativa aos termos “escolarização” e “escolarizado”, nessas expressões. Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimento, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem. (SOARES, 1999, p. 20).

(gênero, região, classe social, entre outros) e que devem ser devidamente utilizadas conforme a ocasião, e não descartadas em prol da língua “pura” ou “correta”.

E, partindo-se da ideia de que: “É nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita” (BRASIL, 1998, p. 34), instituiu-se então a proposta da articulação dos conteúdos de Língua Portuguesa através de dois eixos: USO e REFLEXÃO; sendo mais específico, dentro de sala de aula, ao propor uma atividade utilizando a língua escrita ou oral, apresentaria reflexões sobre essas linguagens. Somente a partir das suas explicações proporia uma releitura da atividade.

O conteúdo dentro desta proposição deve ser selecionado tendo em vista as necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos como forma de desenvolver suas habilidades de leitura, escrita, fala e audição. Essas necessidades devem ser articuladas ao projeto educativo da escola para, assim, o professor e a instituição em conjunto organizarem e sequenciarem os conteúdos do Ensino Fundamental.

Partindo dessa descrição geral dos parâmetros educacionais, a próxima seção será designada a dispor, detalhar e discutir o gênero de discurso e outros conceitos importantes formulados e/ou abordados por Bakhtin (1997).

2. Conceito de gênero

Durante a Antiguidade Clássica, o estudo do gênero constituiu-se no campo poético e retórico, mas se consagrou no campo literário e tomou forma e relevância através das classificações de dois importantes filósofos: Platão, que o classificaria de duas formas, a primeira bipartindo-o entre sério – a tragédia e a epopeia – e burlesco – a comédia e a sátira –; a segunda divisão proposta por ele consistia em uma tríada na qual “Ao gênero mimético ou dramático pertencem a tragédia e a comédia; ao expositivo ou narrativo, o ditimrambo, o nomo e a poesia lírica; ao misto, a epopeia” (MACHADO, 2005, p. 151-152); enquanto Aristóteles em sua aplaudida obra *Poética* divide os gêneros tendo como parâmetro as vozes; desse modo, as poesias da primeira, segunda e terceira voz corresponderiam respectivamente à lírica, à epopeia e ao drama. Em resumo, são classificações formalistas, hierárquicas e baseadas em juízos de valores, moldadas em um mundo essencialmente poético.

O processo de prosificação pelo qual a sociedade passou, segundo Machado (2005), com o surgimento da prosa comunicativa, trouxe a necessidade de novas ferramentas de avaliação das maneiras de interação ocasionadas através do discurso. Como resposta a essa nova realidade, surgem os estudos desenvolvidos por Mikhail Bakhtin, tendo como embasamento o dialogismo da comunicação. A língua dentro dessa nova formulação é desvinculada da visão subjetivo-idealista e objetivista-abstrata, ligando-a às práticas sociais.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 279).

A impossibilidade de continuar a analisar os gêneros da mesma maneira que os antigos gregos abriu portas para uma abordagem que possibilitava capturar a pluralidade, o hibridismo e a heteroglossia dos gêneros prosaicos e, assim, a exaltação das narrativas sobre grandes nações deu lugar à valorização da complexidade e simplicidade do homem comum e suas formas de comunicação, da epopeia à prosa. E, por levar em consideração as atividades humanas, e sendo elas incomensuráveis, com novidades surgindo permanentemente, o conceito de gênero discursivo é capaz de acompanhar as inelutáveis mudanças pelas quais os meios de comunicação estão passando devido ao desenvolvimento acentuado da tecnologia. O gênero, como produtos dessas atividades sempre em mutação, não é composto por estruturas e formas rígidas, sendo, pois, relativamente estável, o que possibilita sua perene reformulação e o surgimento de novos a partir de outros. Seu surgimento é também uma resposta a alguma necessidade cultural. Caso pragmático foi a aparição do e-mail, derivado e adaptado ao mundo contemporâneo tendo como referência a carta.

Seguindo essa linha de raciocínio, entende-se a importância do contexto em que o discurso é produzido, pois suas idiossincrasias serão (re)formuladas a partir da situação de sua aparição, compreendendo-se assim porque ele nunca poderá ser reproduzido analogicamente

mais de uma vez, em razão da impossibilidade de imitação do tempo e espaço em que primeiro foi concebido – processo explicado por Bakhtin (1997) por meio da teoria do Cronotopo.

A existência culturalmente marcada do gênero faz com que ele não possa ser classificado tendo como princípio seu nascimento ou sua morte. Mas pode ser catalogado em primário (simples) e secundário (complexo):

Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios. (BAKHTIN, 1997, p. 281).

A comunicação, é válido mencionar, dentro dessa perspectiva, não se limita à compreensão do receptor quanto às intencionalidades do autor, em verdade, trata-se de um processo dialógico, ambos, o criador e o receptor da mensagem, desempenham agência, e a situação na qual se dispõem contribui para a construção dos significados. Por isso, também, o discurso deve ser analisado sempre tomando em conta seu contexto enunciativo, não podendo se limitar às estruturas linguísticas, como verifica Machado (2005, p. 158): “‘Enunciado’ e ‘discurso’ pressupõe a dinâmica lógica da troca entre sujeitos discursivos no processo de comunicação” e, portanto, não a dinâmica lógica-estruturalista. Além disso:

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. O enunciado situa-se no cruzamento excepcionalmente importante de uma problemática. (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Em resumo, o gênero pela perspectiva bakhtiniana deve ser estudado tendo um olhar voltado mais para seu aspecto social e, portanto, não podendo limitar-se ao seu nível linguístico. E os PCNs, embora a princípio coloquem em questão essa proposição, em várias de suas passagens, reforçam a importância quase exclusiva dos aspectos linguísticos para o desenvolvimento de habilidades que permitam os alunos interagir com os mais diversos textos, como exemplificado no trecho supracitado, em que é dada a escola a “responsabilidade de

contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 19), indo na contramão ao que propõe Bakhtin: “[...] ao refletir sobre o diálogo como forma elementar de comunicação, Bakhtin valorizou, indistintamente, esferas de uso da linguagem que não estão circunscritos aos limites de único meio” (MACHADO, 2005, p. 165).

3. O gênero como objeto de ensino nos PCNs

O gênero, sabe-se, não é uma metodologia, mas um objeto de estudo, podendo ser abordado a partir de vários olhares – entre eles se destacam a sociosemiótica, a sociorretórica, a interacionista-sociodiscursiva, a semiodiscursiva, a sociocognitiva e a dialógica. Mas quando se propõe uma abordagem bakhtiana o que se infere é um olhar mais social:

A abordagem dialógica (BAKHTIN, 1926; 1989; 1993; 1998; 2003; 2006), por sua vez, objetiva compreender a constituição e o funcionamento dos gêneros a partir de sua relação com a situação social de interação e a esfera social de atividade. Bakhtin (2003) apresenta os gêneros do discurso enquanto enunciados relativamente estabilizados, tipificados ideologicamente e dialogicamente nas diversas situações sociais de interação. (PEREIRA; RODRIGUES, 2009, p. 11).

Através do que foi exposto, esse objeto de estudo quando trabalhado sob um viés bakhtiniano deve ser estudado dando-se atenção ao enunciado em que foi proferido e às esferas em que geralmente é utilizado, característica que os autores dos Parâmetros não parecem realçar à maneira como propõe o estudioso russo, a começar pela unidade de estudo ser o texto, e não o gênero do discurso, o que implica abordagens diferentes de ensino, como o artigo *Trabalhar com texto é trabalhar com gênero?* (SANTOS; MEDONÇA; CAVALCANTI, 2007) aponta.

A hipótese desse desalinhamento de pressupostos salienta-se pelo constante reforçamento da importância da análise linguística para o entendimento dos gêneros nos PCNs, aspecto que em alguns casos ocupa papel secundário/terciário em textos como *Caro presidente Bush* (2007), de Adriano Silva, um artigo de opinião publicado na Revista Época, com formato de carta, escrito em tom informal, em que o escritor aproveita a visita do então presidente norte-americano para fazer críticas tácitas quanto às relações assimétricas entre Brasil e Estados Unidos, quando um leitor desatento poderia entender que se tratava de uma mera reclamação sobre o sistema de aviação brasileiro que passava por problemas.

O primeiro sentido é atingido apenas quando se atenta para o lugar de fala de Adriano, um jornalista, convidado da revista que publica tal texto, possuindo marcas linguísticas de uma carta – como o chamativo “caro”, além da fala íntima e informal de uma carta pessoal – inclui ainda elementos convincentes para a contribuição da formulação de uma opinião; em outras palavras, o autor fornece informações para corroborar seu ponto de vista – do comportamento autocrático da política norte-americana – que o auxiliam a denunciar implicitamente a relação desfavorável de poder entre Brasil e Estados Unidos. Em conclusão, entende-se que o texto não poderia ser efetivamente compreendido apenas atentando-se aos elementos linguísticos; em verdade, vários dos traços extratextuais seriam essenciais para a construção de seu significado: o enunciado, o lugar de fala do autor, a situação histórica em que o país vivia e a consciência da postura americana quanto aos países em desenvolvimento são alguns dos elementos dialógicos fundamentais seu entendimento, o que justifica a seguinte ideia:

A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas. (BAKHTIN, 1997, p. 301-302).

A aprendizagem da língua, de acordo com Bakhtin, não poderia ocorrer efetivamente por meio de atividades que se limitam ao ensino não contextualizado de elementos linguísticos, ou ainda, a compreensão do discurso em nível linguístico, raciocínio contrário à premissa do seguinte excerto:

Nesse processo, ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero quanto das particularidades do texto selecionado, dado que a invenção precisa ser orientada por esses aspectos discretizados. A discretização de conteúdos, ainda que possa provocar maior distanciamento entre o aspecto tematizado e a totalidade do texto, possibilita a ampliação e apropriação dos recursos expressivos e dos procedimentos de compreensão, interpretação e produção dos textos, bem como de instrumentos de análise linguística. (BRASIL, 1998, p. 48).

À primeira vista, o que se infere por meio deste trecho é que o gênero poderia ser estudado a partir dos seus elementos recorrentes, descartando sua hibridação. Há também um

encorajamento para a separação das instâncias linguística, textual e pragmática dentro das atividades de análise. No entanto:

Na perspectiva bakhtiniana, o estudo da língua não prioriza nenhuma instância e a análise deve-se efetuar tendo em vista os níveis linguístico-enunciativo-discursivos, os quais comportam de forma indissociável o enunciado concreto. A noção de gênero, em Bakhtin, pressupõe uma arquitetura do enunciado concreto que inclui conteúdo temático, unidade temática, forma composicional, estilo, entonação expressiva, autor, destinatário e aponta, necessariamente, para uma dimensão extraverbal, que inclui os modos de produção e circulação, os fatores socio-históricos, bem como os valores constituídos socialmente. (LIMA, 2012, p. 167).

Essa perspectiva distorcida da proposta da abordagem bakhtiniana do gênero é ainda reforçada na seção de propostas de tipos de atividades de leituras sugeridas a serem feitas pelo professor, que inclui a leitura: autônoma, colaborativa, em voz alta, programada e de escolha pessoal. Entre elas, dentro da explicação sobre o funcionamento da leitura colaborativa, é sugerido que o docente leia em conjunto com a sua classe, mas volte sua atenção de forma quase exclusiva aos elementos da língua para o desenvolvimento da interpretação:

A leitura colaborativa é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre os índices linguísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos. É uma excelente estratégia didática para o trabalho da formação dos leitores, principalmente para o tratamento dos textos que se distanciam muito do nível de autonomia dos alunos. É particularmente importante que os alunos envolvidos na atividade possam explicitar os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas linguísticas lhes foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas, etc. (BRASIL, 1998, p. 72).

Dentro das próprias propostas de abordagem da produção textual, durante a fase de refacção do texto, embora se mencione a necessidade de correção de questões linguísticas e discursivas, apenas as primeiras aparecem como conteúdos a serem abordados em exercícios para o fornecimento de conhecimento necessário para a revisão textual, dando a entender que os enunciados não são passíveis de serem estudados mais profundamente ou tão importantes na elaboração de um texto. Como se infere a partir desse trecho:

Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua. Cabe ao professor desenvolver, na análise das redações, a sensibilidade para os fatos linguísticos. (BRASIL, 1998, p. 80).

É válido mencionar que no próprio documento entende-se que o ensino desses tópicos gramaticais em si não garantem a elaboração de gêneros adequados e, por isso, os conceitos gramaticais deveriam ser ligados a atividades mais complexas, entendendo-se, contextualizadas e, assim, ligadas à unidade de ensino: o texto; mas não há menção explícita da construção de enunciados para a realização de atividades discursivas — tanto escritas quanto orais.

Como último trecho a ser analisado, tem-se:

É preciso entender, por um lado, que, ainda que se trate a palavra como unidade, muitas vezes ela é um conjunto de unidades menores (radicais, afixos, desinências) que concorrem para a constituição do sentido. E, por outro, que, dificilmente, podemos dizer o que uma palavra significa, tomando-a isoladamente: o sentido, em geral, decorre, da articulação da palavra com outras na frase e, por vezes, na relação com o exterior linguístico, em função do contexto situacional. (BRASIL, 1998, p. 84).

Embora, à primeira vista, seja possível passar despercebido qualquer incoerência em relação à tal proposição, quando avaliada minuciosamente, percebe-se que o significado da palavra, de acordo com o trecho, deve ser compreendido não a partir do que ela expressa em si, ou seja, do seu conceito dicionarizado, mas em relação com as demais que a acompanham em uma frase, para só então levar-se em conta, e por vezes, o contexto em que é produzida. Podendo ser entendido que ao contexto social não é dada tanta importância, nem a entonação expressiva a que ela pode ser atribuída, capaz de alterar seu sentido. Embora o gênero possa ser abordado de diferentes maneiras, quando se opta pela perspectiva bakhtiniana, como foi o caso dos autores dos PCNs ao colocá-la entre as referências do documento, entende-se que na análise dos gêneros deve ser encaminhada em direção a uma:

[...] metodologia de ensino/aprendizagem que seja pautada no que denomina de realidade primordial da língua(gem), a interação discursiva, considerando todas as implicações do enunciado concreto, todo o contexto sócio-histórico-ideológico em que foi engendrado, tendo em vista sujeito e linguagem irrevogavelmente vinculados. (LIMA, 2012, p. 167).

Conclusão

Os documentos norteadores trazem como proposta a aula de LP centrada no texto, como meio de formação de um cidadão crítico capaz de se comunicar e interagir em diversas situações e, portanto, prezando por prepará-lo a identificar e saber posicionar-se de acordo com a demanda do contexto sócio-histórico em que se encontra, o que justifica a escolha pela abordagem bakhtiniana; pelos trechos supracitados dos PCNs, percebe-se a intenção da criação de uma educação em que a língua deva servir como instrumento libertador e, portanto, seu

ensino não poderia limitar-se à exposição exclusiva da norma padrão e, muito menos, pautado unicamente na gramática tradicional.

Os trechos transcritos, no entanto, abrem espaço para uma possível interpretação distorcida do trabalho com o gênero em sala de aula, problemática reforçada pelos próprios materiais didáticos – apesar de não ter sido um dos temas desenvolvidos neste artigo nem ser um dos seus objetivos – como pontua BIASI-Rodrigues (2002), ao verificar a incongruência entre as novas proposições de ensino e os livros de apoio disponibilizados aos professores.

É visível, no material didático selecionado para esta análise, um movimento no sentido de incorporar uma nova perspectiva de tratar a linguagem, mas não se percebem critérios bem definidos nas abordagens feitas nesses instrumentos de ensino que estão disponíveis aos professores e aos alunos. O uso da nomenclatura é instável e os gêneros e os tipos de textos ou sequências são tomados uns pelos outros, numa demonstração de que a apreensão do novo objeto de conhecimento ainda não se deu por completo. (BIASI-RODRIGUES, 2002, p. 62).

Bakhtin e seu ciclo, entre as inúmeras obras formuladas, não propõem um modelo de ensino, na verdade – e, mais uma vez –, eles se voltam para um objeto de estudo: o gênero discursivo, e por ser a comunicação somente passível de ocorrência por meio de sua utilização, foi apontado como instrumento de ensino de línguas e adotado como solução para a superação de aulas mecanizadas, com enfoque em elementos linguísticas. No entanto, o que se percebeu ao longo dos anos foi o não afastamento efetivo da priorização dos conteúdos gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa, o que de certa forma pode ser justificado por inúmeros fatores e, inclusive, pela análise dos PCNs, com suas formulações dúbias, pautando-se em Bakhtin, mas propondo o texto como unidade de ensino e a análise linguística assimetricamente relevante na execução da matéria.

Em resumo, o que se percebe a partir da revisão feita é uma ambiguidade quanto às proposições, deixando brechas para a inserção ou demasiada atenção para atividades de meros estudos de aspectos linguístico ou apenas das estruturas textuais – a gramaticalização dos gêneros (AZEVEDO, 2014).

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, Francisco. Sobre o ensino de gêneros. In: _____. *Gêneros Jornalísticos: notícias e cartas do leitor no ensino*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 73-78.

AZEVEDO, Tânia Maris de. Ensinar gêneros? *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*. – v. 10 - n. 1- p. 92- 103 – jan./jun. 2014.

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In:____. *Estética da criação verbal* / Mikhail Bakhtin [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzeller. 2.^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-289.
- BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.
- BEZERRA, Benedito Gomes. Gêneros discursivos ou textuais? In:____. *Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta) teóricas e conceituais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017, p. 17-32.
- BIAS-ROGRIGUES, Bernadete. A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo? *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 20. n.º 1, p. 49-64, jan./jun. 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- LIMA, Sandra Mara Moraes. Concepção bakhtiniana de linguagem e de gênero discursivo: uma análise das orientações curriculares de língua portuguesa para o ensino médio. *Revista Entretextos*, Londrina, v. 12, n. 1, p. 164-177, jan./jun. 2012.
- MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B (org.). *Bakhtin: conceitos- chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In: MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- PEREIRA, Rodrigo Acosta.; RODRIGUES, Rosângela Hammes. Perspectivas atuais sobre gêneros do discurso no campo da linguística. *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*. V. 5, n. 11 – 2.º semestre de 2009.
- ROJO, Roxane. Gêneros discursivos e textuais: questões teóricas e aplicadas. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Marcia; CAVALCANTI, Marianne. *Trabalhar com texto é trabalhar com gênero?* In:____ (org.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 27-41.
- SILVA, Adriano. *Caro presidente Bush*. Época – edição 461, 19 de março de 2007.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A.; BRANDÃO, H.; MACHADO, M. *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Artigo recebido em agosto de 2019.

Artigo aceito em outubro de 2019.