

# GÊNEROS E PCNS

## UMA REFLEXÃO SOBRE OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Cinara Monteiro Cortez* é mestranda em estudos da linguagem na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, participante do Grupo de Pesquisa Linguagem, Cultura e Trabalho e bolsista Faperj.

E-mail: [cinaracortez@hotmail.com](mailto:cinaracortez@hotmail.com)

### Resumo

O presente trabalho apresenta uma reflexão acerca do que é proposto para a prática pedagógica do ensino de língua materna nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, cujo foco reside em uma abordagem pautada no ensino de diferentes gêneros discursivos e salienta a importância do ensino crítico de gêneros na formação profissional.

### Abstract

The present study presents a reflection about what is proposed for pedagogical practice on teaching first language according to the PCNs (National Curriculum Parameters) of Portuguese Language, which focus on an approach guided by teaching different genres and points out the importance of a critical teaching on professional background.

### 1. Introdução

O ensino de Língua Portuguesa tem estado no centro dos debates acerca do desempenho escolar dos alunos no Brasil como um todo, especialmente nas últimas décadas. Essa posição de destaque configurou-se, principalmente, pelas pesquisas linguísticas que apontaram, mais particularmente a partir dos anos 80, a inadequação de um ensino centrado nas tradições normativas e filológicas e, também, pelos estudos sobre linguagem em diversas áreas que evidenciaram a importância do discurso no contexto social. Dessa forma, outro modo de pensar o ensino de língua materna tornou-se necessário.

Procurando formular diretrizes que considerassem esse novo olhar, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa apresentam uma perspectiva centrada em uma concepção representativa, dialógica, social e interacional da linguagem, na qual o texto e os gêneros discursivos assumem papéis principais.

Embora, em teoria, os gêneros e textos sejam considerados como objeto do ensino de língua materna no Brasil, em prática ainda é corrente encontrar dificuldades na aplicação da mesma, seja por falta de informação e/ou capacitação dos professores ou mesmo por resistência a mudanças.

Considerando os gêneros discursivos como ação social (Miller, 1984, 1994), uma abordagem pedagógica que inclua essa perspectiva de ensino deve, portanto, se fundamentar em concepções mais amplas sobre gêneros, que possibilitem ir além da ideia

de gêneros como modelos, exemplos de estruturas convencionadas ou ferramenta de ensino, um meio tão somente, desvinculando seu papel social.

Esse estudo tem como objetivo correlacionar teorias sobre gêneros do discurso com a abordagem apresentada nos PCNs de Língua Portuguesa (ensino fundamental<sup>i</sup> e médio), procurando fomentar uma reflexão mais aprofundada acerca do que é proposto para a prática de ensino e salientar a importância do ensino crítico de gêneros discursivos no quadro atual da realidade brasileira.

Para o presente trabalho, serão apresentadas noções que relacionam os gêneros às práticas sociais (Bonini, 2004; Frow, 2006; Halliday & Hassan, 1989; Marcuschi, 2008; Paltridge, 2005; Schneuwly & Dolz, 2004; Swales, 1997), como uma forma de compreender e participar ativamente em uma determinada sociedade, especialmente concepções que compreendam os gêneros como ação social (Bazerman, 1997, 2005; Miller, 1994). Portanto, as teorias discutidas nesse trabalho estarão inter-relacionadas nesse âmbito de entendimento, como forma de demonstrar a importância dos estudos sobre o assunto tanto para o meio acadêmico quanto para a vida escolar e cotidiana.

As seções desse estudo visam contemplar as fundamentações teóricas e a discussão dos pressupostos encontrados nos PCNs. Dessa forma, o trabalho está dividido em 3 partes principais: Fundamentação teórica, na qual uma revisão da bibliografia sobre o tema é apresentada; Gênero, Sociedade e PCNs, seção dedicada à discussão e à correlação das teorias de gêneros e o que os PCNs de língua portuguesa propõem; e Considerações finais sobre as questões levantadas.

## 2. Fundamentos teóricos

Os gêneros discursivos têm permeado muitas discussões no âmbito acadêmico e têm recebido destaque nas aplicações pedagógicas no ensino de diferentes áreas de conhecimento, especialmente nas últimas décadas. Apesar do conceito de gênero não ser recente nas literaturas sobre linguagem, suas concepções teóricas e práticas vêm configurando terrenos distintos para reflexões, em parte pelos diferentes enfoques dados ao fenômeno em si e, também, em parte por suas conceituações, que refletem visões e posicionamentos variados.

Essa seção apresenta uma breve introdução às teorias de gêneros discursivos que se aliam às propostas encontradas nos PCNs de Língua Portuguesa.

### 2.1 Concepções sobre gêneros

As concepções modernas sobre gêneros discursivos foram fortemente influenciadas pelos estudos de gêneros na Austrália nas décadas de 70 e 80, especialmente sob o impacto da teoria Sistêmico-Funcional que apresentava uma visão funcionalista da linguagem em uma perspectiva sócio-semiótica. Halliday (1989) aponta, com sua teoria, a relação entre o

sistema social (contexto) e o sistema semiótico (linguagem). Dentro da perspectiva funcional, Martin & Rose (no prelo) afirmam que os gêneros são processos sociais, objetivamente orientados e em estágios e, nesse sentido, passam a ser encarados como atividades sociais desenvolvidas em contextos específicos.

Paralelamente, nos Estados Unidos, os estudos voltados a línguas para fins específicos, especialmente os trabalhos de Swales (1997), relacionam os gêneros aos propósitos comunicativos. Para Swales (1997), os gêneros são uma classe de eventos comunicativos, partilhados pelos membros de uma dada comunidade e que correspondem a propósitos específicos durante as trocas sociais. De acordo com o autor, os eventos comunicativos não representam apenas as relações entre os participantes e o próprio discurso, mas compreendem também o objetivo comunicativo e o ambiente de sua produção e recepção, assim como as relações histórico-culturais que integram os processos de construção do discurso. Os gêneros, segundo Swales (1997), dentro de uma comunidade discursiva, constituem a base lógica que permite as estruturações dos eventos de comunicação.

Essas novas orientações encontraram eco nas teorias bakhtinianas com o reconhecimento do fator social nas construções discursivas. Para Bakhtin (2006), os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciado, isto é, em cada situação de utilização da língua os enunciados individuais integram a unidade de gênero a que se combinam como um elemento indissociável. Para o autor, “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” (Bakhtin, 2006, p. 265).

Bakhtin (1981, 2006) sugere que a linguagem possui caráter dialógico, desse modo, toda enunciação é um diálogo, pois os enunciados pressupõem outros que os antecederam e que os sucederão (‘já ditos de outros discursos’), e é sempre endereçada a outro. Essa característica (relacional e interacional) revela a condição social do enunciado (gênero) que é de grande relevância para os estudos mais recentes sobre o assunto.

Partindo da concepção bakhtiniana, Bazerman (1997) afirma que os gêneros não são apenas formas, mas modos de ser, formas de vida e se constituem como molduras para a ação social. Segundo o autor, os gêneros funcionam como um recurso que permite localizar nossas ações discursivas de acordo com as situações estruturadas. Desta forma, os gêneros permitem que novas situações sejam relacionadas a tipos diferentes de eventos para que possamos responder a cada uma dessas variáveis.

Essas noções de gênero como ação comunicativa e elemento de interação social são partilhadas por outros estudiosos e representam um elo de ligação entre diversas concepções acerca de sua definição, apesar das diferentes abordagens e focos de estudo.

Em Bonini (2004), é possível encontrar algumas dessas visões evidenciando diferentes considerações acerca da teorização dos gêneros. Em *Gênero textual/discursivo: o conceito e o fenômeno*, o autor analisa 12 conceitos de diferentes estudiosos acerca dos gêneros e conclui que as unidades encontradas entre os textos podem ser divididas em três

grupos que focam: a interação e alternância entre os enunciadores (Bakhtin, Swales e Bhatia), a organização cognitiva das informações do gênero em um determinado contexto (Biber, Meuer, Bronckcart e o próprio Bonini) e uma forma ritualizada da linguagem (Maingueneau).

Outros autores caracterizam os gêneros também como ação retórica, modos pelos quais as pessoas conseguem, através do discurso (falado ou escrito), que coisas sejam feitas. Nesse sentido, os gêneros abrangem cada uma das atividades que são realizadas via linguagem e que compreendem boa parte de nossa cultura. Paltridge (2006) afirma que as pessoas usam a linguagem de acordo com seus propósitos, conteúdos de mensagem, papéis dos participantes ou audiência, modo (oral ou escrito) e contexto sócio-cultural. Para tanto, torna-se necessário lançar mão de experiências anteriores com gêneros para saber como agir eficazmente em uma dada situação de comunicação. O autor acrescenta que os gêneros fornecem uma ‘moldura’ que possibilita a interpretação e participação em eventos comunicativos específicos.

As noções de gênero apresentadas até aqui, mesmo que ainda generalizadas em suas considerações, indicam importância para a compreensão dos gêneros como parte do construto abstrato da cultura e da sociedade em sua forma organizacional, e também como um sistema que organiza a própria ação individual no espaço-tempo sócio-cultural.

Entretanto, outro aspecto deve ser considerado no que tange aos estudos sobre gêneros: sua pertinência quanto aos estudos teóricos que abordem uma relação mais significativa na esfera da compreensão humana. Dentre os autores que apresentam considerações que compreendem essa visão, John Frow (2005) argumenta a necessidade de mais estudos na área. A importância de estudos sobre os gêneros é apontada por Frow em *Approaching Genre*.

Frow (2005) considera que a teoria sobre gêneros é essencial para o entendimento da produção humana de significados e o embate social que ela mobiliza. Para o autor, os códigos genéricos modelam e são modelados pelos atos e estruturas de organizações simbólicas de qualquer tipo. Desse modo, os gêneros modelam estratégias para as ocasiões e são ações tipificadas, tipos de estruturas e não a própria ação ou performance. Nessa perspectiva “o trabalho do gênero é mediar a situação social e o texto que realiza certas características dessa situação, ou que responde estrategicamente às suas demandas<sup>ii</sup>” (Frow, 2005, p. 14).

## 2.2 Gênero como ação social

Outra concepção de gênero está associada mais especificamente à ação social, isto é, à relação entre os atores sociais (indivíduos e coletividade) e às estruturas sociais e culturais.

A noção de gênero com ação social é defendida, principalmente, por Carolyn Miller. Miller (1984, 1994) argumenta que os gêneros são ‘artefatos culturais’ que podem ser interpretados como uma construção social coletiva, uma ação recorrente e significativa. A

autora amplia a visão do gênero como ação retórica para uma concepção de ação social, isto é, o gênero seria um nível mediador entre a ação de atores sociais, individuais e coletivos (nível micro) e a influência abstrata da estrutura social e cultural (nível macro) de um determinado grupo ou comunidade. O nível micro, segundo a autora, é aquele em que o processamento da língua é realizado; o macro é o nível correspondente à natureza humana, à cultura como um todo; e o nível médio, o que intermedeia e constitui substância para ambos os níveis nos quais se encontram os gêneros, esse último é composto por um sistema semiótico de regras constitutivas e reguladoras.

Para Miller (1994), somente através da ação é que as estruturas sociais, que são de ordem virtual, podem ser materializadas no momento da instanciação. Ao reproduzir aquilo que é fornecido pela estrutura, a própria estrutura funciona como um meio e também produto da ação individual de atores sociais, que passa a se constituir novamente como recurso e memória para usos futuros.

Desta forma, os gêneros podem assegurar e organizar, através de regras e recursos: falantes reprodutíveis, papéis de participantes, tipificações sociais de exigência e necessidades recorrentes, estruturas topicais, maneiras de indexar um evento a condições materiais, limites e recursos. Miller (1994) acrescenta que os gêneros ajudam a criar nosso pensamento retórico, já que impõem estruturas em uma dada ação no espaço-tempo.

Mais significativa é a observação de Miller (1994) em relação ao que os gêneros podem contribuir enquanto ação social para cada indivíduo. Ela destaca que mais que modelos de estruturas ou métodos para se alcançar um determinado propósito, os gêneros contribuem para que os indivíduos possam perceber quais finalidades cada gênero possibilita como ação. Nesse sentido, os gêneros servem como um construto social para se compreender como tomar parte nas ações de uma comunidade.

### 3. Gênero, sociedade e PCNs

Segundo as discussões apresentadas, os estudos sobre gênero apresentam considerações essenciais para a sociedade como um todo, pois constituem a ação humana em relação ao contexto social e cultural em que os gêneros são estruturados e representados. Essa visão de gênero em relação às estruturas da sociedade, como ação social, como parte constituinte e fundamental da cultura humana, encontra-se na base das fundamentações teóricas e metodológicas dos PCNs.

Os PCNs adotam a concepção de gênero como forma de inclusão e participação ativa do indivíduo na sociedade. Nesse sentido, os gêneros assumem um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem e surgem como um novo desafio para as práticas pedagógicas nas políticas educacionais do Brasil.

Nessa seção são discutidas as perspectivas teóricas e propostas pedagógicas dos PCNs em relação ao ensino de Língua Portuguesa, com foco nas noções que compreendem os gêneros como objeto de ensino e algumas implicações que surgem a partir das correlações teóricas e práticas.

### 3.2 Ecos teóricos nos PCNS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais objetivam orientar o trabalho cotidiano do professor na educação em todo o país e servem como referências comuns ao ensino das disciplinas da educação básica no Brasil.

Os PCNs de Língua Portuguesa foram elaborados a partir das reflexões e estudos que surgiram como respostas aos modelos estruturais fundamentados na tradição normativa do ensino de língua e que representavam estagnação em relação às novas abordagens linguísticas. A incorporação dessas novas idéias pressupõe práticas de ensino em que o uso da língua seja o ponto de partida e chegada para a aprendizagem: “[...] as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos”. (PCNs EF, 1998, p. 19)

Os PCNs apresentam, de uma forma mais geral, uma visão bakhtiniana da linguagem em sua estruturação teórica.

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (PCNs EF, 1998, p. 21)

A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. (PCNs EF, 1998, p. 21)

Nas práticas sociais, o espaço de produção de sentidos é simultâneo. Nesse, as linguagens se estruturam, normas (códigos) são partilhadas e negociadas. Como diz Bakhtin, a arena de lutas daqueles que procuram conservar ou transgredir os sentidos acumulados são as trocas linguísticas, relações de força entre interlocutores. (PCNs EM, 2000, p. 6)

É possível observar nos segmentos acima a noção de discurso, gêneros e interação como formuladas por Bakhtin. Fica explícita a noção dialógica do discurso, a importância dos interlocutores e a posição histórica e sócio-cultural da linguagem. Nesse sentido, a linguagem e o ensino de língua são tomados como fator de empoderamento do indivíduo em relação ao social:

A escola não pode garantir o uso da linguagem fora de seu espaço, mas deve garantir tal exercício de uso amplo no seu espaço, como forma de instrumentalizar o aluno para seu desempenho social. Armá-lo para poder competir em situação de igualdade com aqueles que julgam ter o domínio social da língua. (PCNs EM, 2000, p. 22)

Essa instrumentalização do aluno, feita através do ensino da língua com foco em diferentes gêneros, é o que possibilita, como argumenta Miller (1994), o indivíduo tomar parte na sociedade.

O uso depende de se ter conhecimento sobre o dito/escrito, a escolha de gêneros e tipos de discurso. Tais escolhas refletem o conhecimento e domínio de “contratos” sociais não declarados, mas que estão implícitos. Tais contratos exigem que se fale/escreva desta ou daquela forma, segundo este ou aquele modo/gênero. Disso saem as formas textuais. (PCNs EM, 2000, p. 22)

O fragmento acima apresenta a importância do conhecimento de diferentes gêneros à participação ativa do indivíduo em sociedade e como Miller (1994) defende, os gêneros constituem o nível de ligação abstrato entre os atores sociais e as estruturas macro-sociais contidas na cultura. Os gêneros, dessa forma, são apresentados como objeto da prática pedagógica por representarem os diferentes tipos de contextos sociais em que a interação é realizada através do discurso.

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (PCNs EF, 1998, p. 23)

Marcuschi (2008) define gênero (textual) como textos materializados que são encontrados na vida cotidiana e que possuem características definidas para a ação social; tais características são moldadas por sua funcionalidade, estilo e composição. Essas noções de gênero como conjunto de textos são similares a definição encontrada nos PCNs de Ensino Fundamental:

A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (PCNs EF, 1998, p. 22)

Nessa perspectiva, 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. (PCNs EF, 1998, p. 23)

Desse modo, o ensino de língua materna, segundo os PCNs, deve ser orientado a partir de práticas discursivas que permitam aos alunos reconhecer os diferentes gêneros e textos como formas de compreender, exercitar e utilizar suas habilidades linguísticas em sociedade, garantindo o papel de cidadãos críticos e conscientes.

### 3.3 Ensino e gênero



Os PCNs indicam uma série de objetivos que os alunos devem ser capazes de realizar durante o ensino fundamental e médio, no conjunto de aprendizado em todas as disciplinas. Entre essas metas principais para o ensino fundamental, uma diz respeito especificamente à linguagem: “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas”. (PCNs, 1998, p. 7)

De acordo com os PCNs, os alunos somente atingirão essa meta em particular se a escola se comprometer a ensinar a língua de forma contextualizada, social e culturalmente, para que deste modo seja possível ao aluno entender e interpretar a realidade e a si próprio. Portanto, cabe à escola estabelecer situações didáticas que levem os alunos a refletir sobre a linguagem para que possam utilizá-la de maneira correta, de acordo com as situações e objetivos de comunicação.

Para o ensino médio, a linguagem é tomada como uma instância transdisciplinar e seu principal objetivo é a produção de sentidos. Portanto, a linguagem adquire status maior em todas as disciplinas e para o ensino de língua, ela deve sempre estar contextualizada e adequada aos diferentes usos e práticas, de forma a garantir a participação ativa do aluno no meio social.

Como já foi visto, Miller (1984, 1994) argumenta que os gêneros promovem esse entendimento das possibilidades de ação na esfera social: “[...] para o estudante, os gêneros servem como chaves para entender como participar nas ações da comunidade<sup>iii</sup>” (Miller, 1984, p. 165). O gênero, portanto, assume papel essencial para a ação pragmática.

Em relação às práticas escolares, Schneuwly & Dolz (1999) dizem que os gêneros funcionam como mediadores entre o meio social e suas práticas e o que se aprende em ambiente escolar, especificamente no que diz respeito à produção oral e escrita.

São os gêneros, portanto, que medeiam e estabelecem formas inteligíveis para a comunicação. Mesmo quando o indivíduo participa de um novo domínio comunicativo, ele constrói suas percepções a partir do que conhece, isto é, de outros gêneros já conhecidos. De acordo com Bazerman (1997), “gêneros são os lugares familiares onde vamos para criar ação comunicativa inteligível uns com os outros e guias que usamos para explorar o que não é familiar<sup>iv</sup>” (Bazerman, 1997, p. 59). O autor acrescenta que os gêneros são ambientes de aprendizagem, pois modelam aquilo que formulamos em pensamento e as formas de comunicação pelas quais os indivíduos podem interagir.

Em relação ao ensino de gêneros, os PCNs de Língua Portuguesa para o ensino fundamental propõem:

A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (PCNs EF, 1998, p. 24)



O fragmento acima aponta para a preocupação de um ensino contextualizado e abrangente, em que diversos gêneros sejam apresentados nas situações de aprendizagem de modo a abarcar um maior número de eventos comunicativos e práticas sociais.

A primeira parte dos PCNs de ensino fundamental introduz a proposta de ensino de língua portuguesa, cujo foco é o texto e os diferentes gêneros discursivos que possibilitam a participação consciente, crítica e ativa do aluno em sociedade. Entretanto, as orientações contidas nessa primeira etapa são muito generalizadas e superficiais no que diz respeito à funcionalidade de tal abordagem. A formulação teórica possui caráter direcional, contudo não esclarece acerca dos procedimentos que possam implementar um ensino eficaz dentro da proposta.

A segunda parte apresenta uma série de procedimentos didáticos e escolhas metodológicas para a prática de ensino, entretanto para aqueles que não possuem conhecimento dos estudos no campo de gêneros discursivos, as direções podem ser interpretadas de maneira equivocada, descaracterizando o objetivo principal do ensino de língua como forma de inserção e atuação na sociedade. O mesmo tende a acontecer no ensino de língua portuguesa para o ensino médio, já que os PCNs apresentam uma fundamentação teórica mais aprofundada que a apresentada para o ensino fundamental, mas não há propostas didáticas concretas para a prática de ensino.

Em relação aos procedimentos de ensino, Schneuwly & Dolz (1999) explicam que o ensino embasado em gêneros deve garantir a característica comunicativa e retórica dos gêneros dentro do ambiente escolar, de forma que os gêneros sociais não se desdobrem em gêneros escolares tão somente. Para os autores, os gêneros ensinados na escola necessitam de práticas que lhes assegurem suas relações com situações autênticas de comunicação, exteriores aos domínios acadêmicos. Eles advertem que ao deslocar a função social do gênero, os transformando em ‘produtos culturais da escola’ através de normas e sistematização de ensino com fins de aprendizagem, a prática de linguagem torna-se fictícia e serve apenas como instrumento de avaliação, especialmente no que diz respeito à produção textual.

Os autores admitem que quando transportados para a situação escolar, os gêneros sociais tendem a se desdobrar em gêneros escolares, entretanto garantir o aspecto comunicativo e a não-descaracterização completa desses gêneros é função de um ensino consciente do papel central dos “gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem” (Schneuwly & Dolz, 1999, p.9). Para tanto, as situações comunicativas criadas no âmbito da escola devem se aproximar, o mais possivelmente, das situações reais de comunicação. A questão central dessa perspectiva é estabelecer sentido nas situações de aprendizagem através dos gêneros escolhidos, a fim de que os alunos possam dominá-las para uso em situações reais de comunicação e compreender os objetivos, as possibilidades e regularidades de cada gênero em particular.

Bazerman (1997) assume posição similar em relação ao ensino de gêneros na esfera acadêmica. Para ele, os gêneros escolhidos para a aprendizagem em sala de aula são mais que uma ‘repetição ritual de afirmações padronizadas’ (Bazerman, 1997, p. 63). Ainda segundo o autor, se os gêneros ensinados se comportam apenas desse modo é porque foram despidos de significação da atividade proposta e sua produção se constitui apenas em um exercício formal.

### 3.4 Gêneros em sala de aula

Um dos grandes problemas encontrados para a aplicação prática de ensino de língua portuguesa com foco nos gêneros é, sem dúvida, a percepção de um ensino concreto da língua. Após anos pautados no ensino da tradição normativa, cujo foco era o domínio das normas padrões e das classes gramaticais isoladas de seu contexto real de uso, reformular padrões de ensino nessa nova abordagem pedagógica é, como apontam os PCNs, um trabalho lento e gradual.

Transformar as práticas de ensino em abordagens contextualizadas, respeitando as variações e os saberes já apreendidos pelos alunos em situações cotidianas, não é assunto novo dentro das literaturas pedagógicas. Entretanto, realizar em prática tais abordagens, requer uma capacitação mais abrangente de suas teorizações e metodologias, especialmente envolvendo o ensino de gêneros.

Os PCNs de Língua Portuguesa do ensino médio sugerem uma preocupação, por parte dos educadores, quanto aos conteúdos a serem abordados em relação às novas práticas:

Ao ler esse texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção de textos escritos, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão. (PCNs EM, p. 23)

As competências em questão estão diretamente relacionadas com o conhecimento de tipos e gêneros discursivos que possibilitem o uso eficaz da língua nas situações comunicativas. Novamente, a noção de gênero como ação social assume destaque. Contudo, os PCNs do ensino médio não trazem orientações de como incorporar os conteúdos tradicionais à nova abordagem de ensino, deixando ao professor a tarefa de organizar os conteúdos programáticos em vistas a esta nova orientação e, muitas vezes, adaptar materiais didáticos ainda com ecos no ensino normativo.

Relacionando as considerações teóricas abordadas nos PCNs para o ensino de língua portuguesa, é possível concluir que, para uma prática efetiva em sala de aula e que considere os gêneros como objeto de estudo, torna-se necessário ao professor dominar diferentes aspectos. Em primeiro lugar, a linguagem deve ser sempre encarada como dialógica, sócio-interacionista, contextualizada e voltada às situações reais de uso.

Considerando os gêneros, deve o professor compreendê-los como ação social, não apenas um meio ou ferramenta de ensino com fins em si mesmos. Para tanto, um conhecimento mais aprofundado da teoria de gêneros é necessária como forma de embasar as decisões práticas. Outro ponto é estabelecer metodologias que possibilitem escolhas adequadas dos diferentes tipos de gêneros a serem usados de acordo com o contexto situacional dos alunos e da realidade sócio-cultural como um todo. Por fim, estabelecer práticas que estimulem os usos reais e o entendimento desses gêneros, e que desenvolvam as capacidades necessárias para a atuação crítica e consciente do aluno em sociedade.

Entretanto, apesar das fundamentações e sugestões metodológicas que os PCNs apresentam, a prática ainda está em processo de apreensão da teoria e poucos estudos foram concebidos em relação ao que tem sido aplicado na realidade escolar ou como se aplicar essa abordagem no cotidiano da aprendizagem dos alunos brasileiros.

Schneuwly & Dolz (1999) consideram que embora o objetivo principal de um gênero ao ser introduzido na escola seja a aprendizagem, ele ainda permanece como gênero para a comunicação. Desse modo, o ensino possibilita que o aluno domine um determinado gênero e desenvolva capacidades que vão além do gênero em questão e que podem servir para outros gêneros e, portanto, diferentes situações comunicativas. Para que isso aconteça, as situações pedagógicas devem estar relacionadas às situações reais de comunicação. Segundo os PCNs:

Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (PCNs, 1998: 24)

Bazerman (1997) aponta que os gêneros que podem funcionar dentro da sala de aula dependem de uma negociação entre os alunos, o professor e a escola. As escolhas devem ser pertinentes aos alunos e às situações de ensino-aprendizagem, como também, possibilitar uma interação que faça sentido dentro da comunicação em sala de aula. Os alunos devem compreender que participam da vida ao usar um determinado gênero, dessa forma o engajamento nas atividades propostas ganha força e motiva a participação.

Ainda segundo Bazerman (2005), os gêneros são ‘formas de comunicação’ que são reconhecíveis e são ‘auto-reforçadas’ e ao criar os gêneros, formas tipificadas de comunicação, as situações também são tipificadas, o que possibilita estruturar e significar as circunstâncias orientando as ações. Portanto, relacionar os gêneros aos sistemas de atividades em que eles participam, torna possível focar as ações às quais esses gêneros se vinculam.

Essa orientação é de grande importância para a aplicação prática do gênero em sala de aula, pois permite que o ensino de um determinado gênero não tenha fim em si mesmo, mas possa estar sempre relacionado às práticas sociais.

#### 4. Considerações finais

As considerações propostas nesse trabalho objetivam relacionar estudos sobre gêneros discursivos aos pressupostos teóricos contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, com o intuito de ampliar as discussões sobre o ensino de língua materna nas escolas brasileiras.

Embora os PCNs representem um avanço nas discussões sobre linguagem e ensino de língua, muito ainda precisa ser observado nas esferas da atuação prática e embasamento teórico.

Como foi argumentado, focar o gênero e texto como objeto de ensino representa compreender a função social do gênero, o gênero como ação social. Essa noção pressupõe uma conscientização maior da aplicação pedagógica prática no processo ensino-aprendizagem de modo a não transformar o gênero como um objeto de aprendizagem com fim em si mesmo. Tal processo, como foi possível observar, o transformaria em apenas mais uma das ferramentas utilizadas em sala de aula para fins puramente pedagógicos e avaliativos, alijando sua função principal de ação social e comunicativa em contextos reais de uso.

O gênero, como foi proposto, é um elo entre a ação individual e a cultura e sociedade, desse modo, uma teoria de ensino que se fundamente nessa compreensão pedagógica deve evitar armadilhas impostas pela sistematização generalizada ainda com ecos no ensino tradicional e normativo.

Para que a noção de gênero como ação social e as habilidades linguísticas trabalhadas a partir dessa orientação possam funcionar efetivamente no meio escolar, é imprescindível que os profissionais envolvidos sejam habilitados e orientados a compreender os processos que resultam de tal abordagem.

O ensino de língua materna, no qual texto e gênero são os pontos de partida e chegada das discussões e aplicações pedagógicas, revela-se nesse sentido uma questão de políticas educacionais ao assumir que o domínio das habilidades linguísticas de diferentes gêneros/textos é o que possibilita o aluno a participar efetivamente na esfera social.

Portanto, ao fundamentar o ensino nacional de Língua Portuguesa em teorias que considerem as concepções discutidas nesse estudo e apresentadas nos PCNs, mais estudos e pesquisas são necessários para que se possam apontar caminhos para uma melhor capacitação dos professores e práticas concretas de ensino.

Esse estudo objetiva colaborar com reflexões sobre o ensino de língua materna com foco nos gêneros discursivos, contribuindo para a ampliação de discussões acerca das

práticas pedagógicas orientadas a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, nos quais o gênero e o texto são apontados como objeto do ensino.

<sup>i</sup> Os PCNs de ensino fundamental usados para o estudo abrangem o terceiro e quarto ciclo, correspondendo, atualmente, aos 5º, 6º, 7º, 8º e 9º ano da educação básica.

<sup>ii</sup> (Tradução própria) “the working of genre, then, is to mediate between a social situation and the text which realizes certain features of this situation, or which responds strategically to its demands.”

<sup>iii</sup> (Tradução própria) “[...] for the student, genres serve as keys to understanding how to participate in the actions of a community”.

<sup>iv</sup> (Tradução própria) “genres are the familiar places we go to create intelligible communicative action with each other and the guideposts we use to explore the unfamiliar”.

<sup>v</sup> (Tradução própria) “ritual repetition of standardized statements.”

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

\_\_\_\_\_. “Os gêneros do discurso”. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. pp. 261-306.

BAZERMAN, Charles. “The life of a genre, the life in the classroom”. In: BISHOP, Wendy; OSTROM, Hans (eds). **Genre and writing: issues, arguments, alternatives**. Portsmouth, NH: Heinemann, 1997. pp. 59-69.

\_\_\_\_\_. “Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas”. In: DIONÍSIO, Ângela; HOFFNAGE, Judith (orgs) **Gêneros textuais, tipificação e interação: Charles Bazerman**. São Paulo: Cortez, 2005. Capítulo 1.

BONINI, Adair. “Gênero textual/discursivo: o conceito e o fenômeno”. In: CRISTÓVÃO, Vera; NASCIMENTO, Elvira Lopes (orgs) **Gêneros textuais: teoria e prática**. Londrina: Moriá, 2004. pp. 3-17.

FROW, John. “Approaching genre”. In: **Genre**. London: Routledge, 2005. Capítulo 1. pp. 6-28.

HALLIDAY, M. A. K.; HASSAN, Ruqaiya. “The structure of a text”. In: **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989. p. 52-59.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTIN, J; ROSE, D. **Genre relations: mapping culture**. (no prelo)

MILLER, Carolyn. “Genre as social action”. In: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter (eds) **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994. pp. 23-42.

\_\_\_\_\_. “Genre as social action”. In: **Quarterly Journal of Speech**, 70 (1984), pp. 151-167.

\_\_\_\_\_. “Rhetorical community: the cultural basis of genre”. In: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter (eds) **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994. pp. 67-78.

PALTRIDGE, Brian. “Discourse and genre”. In: **Discourse analysis**. London, Continuum, 2006. pp. 82-105.

---

**Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998. pp. 1-107.

**Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 2000. pp. 1-71.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. “Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino”. In: **Revista Brasileira de Educação**. No. 11. Mai/jun/jul/ago 1999. pp. 5-16.

SWALES, John M. “The concept of genre”. In: **Genre analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. pp. 33-67.

