

3

GÊNEROS E ENSINO

As novas demandas dos contextos sociais tornam necessário o domínio dos mais diversos gêneros para a socialização e cidadania dos aprendizes (Marcuschi, 2002; Johns, 2002). Marcuschi afirma que: “(...) quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma lingüística e sim uma forma de realizar lingüisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. Bronckart (1999:103, *in* Marcuschi, 2002:29) afirma que “(...) a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Ratificando essa posição, Meurer (2000:149) propõe “que o aprendizado da linguagem humana (...) seja visto como o desenvolvimento da competência no uso de um número crescente de gêneros textuais”. Ele sugere, ao abordar a importância da competência no uso de gêneros, que o ensino da linguagem nas escolas:

explore situações que permitam aos alunos ter acesso a um amplo número de gêneros textuais, levando-os a investigar, comparar, questionar e compreender as regras e recursos implicados em seu uso. Estabelecendo tais relações, o indivíduo estará mais apto ao exercício da cidadania, a realizar as ligações inteligentes, produtivas e vantajosas entre textos e seus contextos de uso (p.158).

Embora o número de gêneros esteja na mesma proporção das situações sociais e contextos que exigem os usos específicos de linguagem, e mesmo que a sala de aula não seja um lugar autêntico para o ensino de gêneros (Freedman, 1994, *in* Johns, 2002:9), principalmente se estes estiverem representados ou “presos” em um livro didático, se não tentarmos apresentar aos alunos o maior número de gêneros possível, estaremos reduzindo sobremaneira seu acesso ao letramento e engajamento na comunidade discursiva a que nos propomos fazê-los participantes. O livro didático tem sido considerado ferramenta básica no ensino de uma língua estrangeira (Olson, 1989), quer em cursos de idiomas ou escolas de ensinos fundamental e médio. Desta maneira, se não for através do livro didático, onde, então, muitos alunos, na nossa realidade brasileira, poderão aprender os mais variados gêneros?

Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), tanto de Língua Portuguesa, como de Língua Estrangeira, sugerem que o trabalho com o texto deva ser baseado nos gêneros, sejam eles orais ou escritos. Marcuschi (2002:35) diz que, no campo da Lingüística Aplicada, é da maior relevância que se estude os gêneros textuais, especialmente no ensino de línguas, já que, segundo ele, se ensina a produzir textos e não enunciados soltos.

Os PCN de Língua Portuguesa (MEC, 1997) fazem afirmativas relevantes para a nossa discussão quanto à visão de gênero, em um sentido amplo:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a ‘famílias’ de textos que compartilham algumas 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.

Assim, embora os gêneros existam em caráter ilimitado, é possível resgatar os traços dessas ‘famílias’ de textos, visto que os gêneros possuem uma certa estabilidade, apesar do surgimento de novos gêneros a cada dia (Marcuschi, 2002) e pode-se buscar apresentar aos aprendizes um número cada vez maior de gêneros, para que, desta forma, eles possam ser mais facilmente engajados discursivamente na língua objeto de estudo.

Meurer (2000) constata que no ensino tradicional a pouca ênfase que vem sendo dada aos gêneros contribui para a sua ineficiência:

o ensino tradicional da linguagem humana fundamentado na gramática, coesão e nas modalidades retóricas, bem como em aspectos da coerência textual, tem se mostrado altamente ineficiente, não se preocupando e não dando conta das situações específicas em que os indivíduos efetivamente utilizam a linguagem como instrumento de interação, reprodução e/ou de alteração social (p. 152).

Cabe destacar que a visão de ensino descrita acima inclui, até certo ponto, os mesmos parâmetros que vêm sendo tradicionalmente enfatizados nos livros didáticos.

Convém, portanto, observar se os livros didáticos atuais ainda estão seguindo este modelo tradicional de ensino, ou se já apresentam uma preocupação em apresentar um número maior de gêneros discursivos.

Acredito que, se são exatamente a estabilidade e a recorrência que marcam a existência de um gênero (Kress, 1993; Bakhtin, [1979] 2000; Johns, 2002), usado em contextos sociais específicos para práticas sociais específicas (Meurer, 2000), então é possível resgatar vários gêneros e ensiná-los em sala de aula.

3.1 A proposta australiana

Há mais de duas décadas a Escola de Sydney (Martin, 2000:1-5) tem se empenhado em projetos de desenvolvimento do letramento com preocupações pedagógicas e de currículo, partindo do princípio da “interação no contexto da experiência compartilhada” (Painter, 1986 *in* Martin, 2000:3). De acordo com Martin, a orientação da lingüística funcional proveu o fundamento da implementação do currículo em espiral, segundo o qual o “aprendizado poderia ser ancorado em estágios, com lacunas gerenciáveis entre os níveis e sem necessidade de repetição do ensino do mesmo entendimento básico ano após ano”.

A origem dos estudos australianos pode ser atribuída à constatação de que os alunos, ao terminarem a escola primária, só produziam textos que recontassem experiências – textos em primeira pessoa sobre eventos organizados em seqüência cronológica. Desta maneira, percebeu-se a ausência de estruturas mais complexas no que tange à argumentação de idéias.

O autor (2000:4) afirma que não há significado sem gêneros e que para os lingüistas funcionais, gêneros são “staged goal-oriented social processes¹”, explicando essa definição ao dar o significado semântico dos termos empregados:

“(i) ‘*staged*’ porque geralmente o gênero se desenvolve em fases de interação e significado;
(ii) ‘*goal-oriented*’ porque as fases de desenvolvimento do gênero têm o propósito de realizar algo e sentimos um senso de frustração ou incompletude quando o gênero é interrompido; e

¹ Processos sociais organizados em estágios e voltados para propósitos comunicativos.

(iii) ‘*social*’ porque estamos engajados em gêneros durante a interação com outros”.

Segundo o autor, de acordo com a proposta australiana, não se pode significar sem gênero. Essa visão vai ao encontro da visão bahktiniana de que tudo o que comunicamos só é possível através de algum gênero. Assim, não há significado fora de gênero (Martin, 2000:4). Para o ensino de línguas, portanto, os gêneros são muito importantes, já que a aprendizagem deve visar preparar os alunos para criarem significados na sociedade onde atuam.

3.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

O texto de apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua estrangeira estabelece a visão sociointeracional da linguagem e de aprendizagem como âncoras aos PCN de língua estrangeira (p.15), considerando a natureza dialógica do discurso, quer oral, quer escrito.

Além disso, os PCN destacam a importância de não apenas se ensinar a língua, mas também de usar o que se aprende, isto porque “ao se envolverem em uma interação tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço (...)” (PCN de LE, p. 27). São sugeridas sete perguntas às quais os textos orais ou escritos devem ser submetidos para que se mostre ao aluno que a linguagem é uma prática social: “quem escreveu / falou, sobre o que, para quem, para que, quando, de que forma, onde?” Creio que essas perguntas só poderão ser realmente respondidas se os textos apresentados aos alunos em livros didáticos e outros materiais constituírem-se em gêneros discursivos e não em um emaranhado de informações cujo objetivo é apenas criar um “texto” para se trabalhar algum aspecto gramatical ou lexical.

Embora não explicita tão diretamente a questão de gêneros discursivos no ensino, como o fazem os PCN de língua portuguesa, considero que, ao adotar uma visão sociointeracional da linguagem e reconhecer sua natureza dialógica, de acordo com a concepção bakhtiniana, e ao ressaltar a importância do uso do que se aprende,

o texto dos PCN de línguas estrangeiras remete-nos à necessidade do ensino com base em gêneros discursivos, através dos quais toda comunicação é realizada.

Comentando a importância da proposta dos PCN para um ensino com base em gêneros discursivos, Zilles & Silveira (2004) apontam que uma das razões para que o ensino da leitura seja priorizado ocorreu em virtude da proposta sociointeracional inserida nos PCN, que consideram que “os falantes de uma língua não existem num vácuo social e que, por isso, o engajamento discursivo do aluno deve ser priorizado” (Zilles & Silveira, 2004:213).

Neste trabalho, por considerar a atividade de leitura uma prática importante para o engajamento discursivo e lingüístico dos aprendizes e por considerá-la como um dos momentos da aprendizagem em que os alunos podem entrar em contato com os gêneros, a leitura foi escolhida, juntamente com as atividades de escrita, como atividades onde se observaria a inclusão e representação de gêneros nos livros didáticos.

3.3 Gêneros no contexto de ensino-aprendizagem

A proposta dos PCN de que o ensino de LE seja fundamentado em gêneros discursivos é corroborada pela visão bakhtiniana de que tudo o que comunicamos se faz através de algum gênero. Várias pesquisas foram realizadas buscando-se as implicações pedagógicas dessa proposta (Meurer, 2000; Marcuschi, 2002; Zilles & Silveira, 2004; Silva, 2004, entre outros).

Marcuschi (2002:32) afirma que todos os textos se manifestam através de algum gênero textual, sendo importante, portanto, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais tanto para a produção (escrita) como para a compreensão (leitura). É necessário que o aluno seja exposto a diversos gêneros e o papel que determinado gênero desempenha em situações reais (Silva, 2004:77).

Paltridge (2001) também defende que o ensino seja feito com base em gêneros. Para o autor, o professor auxilia os alunos a adquirirem conhecimento e habilidades necessárias para se comunicarem em certas comunidades discursivas quando torna o estudo de gêneros explícito em sua prática docente. Segundo ele, para

isso é necessário que o professor enfatize o propósito do gênero e o contexto social e cultural de produção e interpretação do texto, posto que “conhecimento de gênero também inclui uma compreensão dos contextos social e cultural nos quais os gêneros estão situados, bem como esses fatores causam impacto nas escolhas lingüísticas neles feitas” (Paltridge, 2002:89). O autor afirma, ainda, que uma vez que os alunos tenham essa compreensão do propósito e do contexto, estarão melhor preparados para escolher, por si mesmos, as estratégias que desejam empregar para atingir seus objetivos específicos.

Paltridge (2001:43) sugere que, para ir além do texto, o professor poderia incluir atividades que busquem identificar o propósito do texto, o autor, público pretendido, canal de divulgação, as relações entre os participantes do texto, as crenças compartilhadas pelos participantes, o tom do texto, principais itens lexicais, o conhecimento prévio ou compartilhado, as expectativas da comunidade discursiva, as relações entre o texto e outros textos, a comparação entre os aspectos convencionais do gênero e o contexto social e cultural do texto em particular.

Cristóvão (2002, *in* Silva, 2004:81) postula a necessidade de se sistematizar gêneros no ensino de leitura em LE, sugerindo alguns passos na análise do texto, como:

explorar o conhecimento que os alunos já têm; reconhecer o gênero; reconhecer seu contexto de produção; caracterizar o gênero, possivelmente com textos em língua materna e em língua estrangeira, no nível de organização textual e, posteriormente, no nível lingüístico.

Outra proposta interessante de aplicação de gêneros textuais em cursos de inglês é feita por Ramos (2004) que apresenta atividades que envolvem gêneros e suas justificativas de uso na sala de aula, especialmente de inglês para fins específicos.

Swales também mostra uma preocupação pedagógica no que se refere a gêneros discursivos e diz que “o perigo de se ignorar o gênero é precisamente o perigo de se ignorar o propósito comunicativo” (1990:72). Neste trabalho, parto do pressuposto que as atividades de leitura e escrita devem servir a um propósito comunicativo muito além de meramente ensinar ou reforçar pontos gramaticais ou a estrutura da língua. Através delas, o aluno poderá reconhecer os gêneros para engajar-

se discursivamente nos contextos em que os gêneros surgem e atingir seus propósitos comunicativos. No entanto, convém frisar que para isso, “é preciso que o professor esteja ciente de que o trabalho com gêneros textuais pode ser o caminho para que essa busca de tarefas mais autênticas seja alcançada, seja em situações de ensino ou, especificamente, de avaliação” (Silva, 2004:81).

3.4 Processos de escrita

Como, neste trabalho, enfocaremos os gêneros do discurso escrito, é relevante investigar algumas características do processo de escrita.

A pesquisa de Bereiter & Scardamalia (1987) lança luz sobre o estudo do desenvolvimento da escrita, tanto em língua materna como em língua estrangeira (Grabe, 1990) ao desenvolver os modelos de “reprodução do conhecimento” (*knowledge telling*) e “transformação do conhecimento” (*knowledge transforming*). Esses dois conceitos serão importantes no estudo dos gêneros nos livros que compõem o *corpus* desta pesquisa, pois ajudarão a verificar se os textos presentes estão mais próximos do primeiro ou segundo modelo, isto é, se são textos elaborados com base em sínteses, paráfrases e argumentação e, assim, em transformação do conhecimento, ou se visam estruturas mais simples, menos elaboradas do ponto de vista das escolhas de conteúdo e de discurso, estando mais próximos do modelo de reprodução do conhecimento (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Segundo os autores, a principal diferença entre uma escrita “madura” ou “imatura” está em como o conhecimento é tratado durante o processo de escrita e no que acontece ao conhecimento durante este processo. Em breves palavras, o conceito de *knowledge telling* refere-se à construção de um texto em um gênero familiar (factual) sem a necessidade de um plano ou meta e sem procedimento de solução de problemas. Geralmente, é um recontar de experiências, em ordem cronológica, incluindo passos mais descritivos ou narrativos. Já o *knowledge transforming* é um modelo mais maduro, o qual contém o *knowledge telling* como parte de um processo mais complexo de solução de problemas, no qual o autor está constantemente fazendo

escolhas no que se refere à retórica e ao conteúdo, planejando e estabelecendo metas para solução de problemas.

No que tange o processo de escrita, esse estudo será importante para verificarmos até que ponto os gêneros propostos nas atividades de escrita dos livros proporcionam aos alunos iniciantes oportunidade de operar no nível de transformar o conhecimento ou se limitam-se simplesmente no processo de ‘contar fatos’.